Experimentar

Formular hipótesis

Interpretar

Juzgar

Observar

Producir

Reflexionar

Comparar

Comprender

Crear

Describir

Evaluar

DIDÁCTICA DE LAS OPERACIONES MENTALES

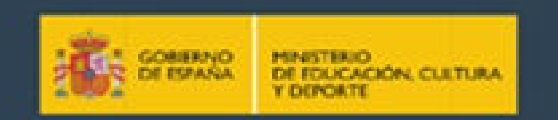
Colección dirigida por Lucio Guasti

Aluisi Tosolini

Comparar

Una nueva lectura de la realidad plural

12





Comparar

DIDÁCTICA DE LAS OPERACIONES MENTALES

Colección dirigida por Lucio Guasti

Revisión española por Camino Cañón

Aluisi Tosolini

Comparar

Una nueva lectura de la realidad plural

12

NARCEA, S. A. DE EDICIONES

MADRID

El autor:

Aluisi Tosolini es filósofo y pedagogo, enseña en la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad Católica de Piacenza y en la SSIS de la Universidad de Parma. Sus intereses en la investigación se sitúan en la intersección entre las dinámicas de la globalización, los lenguajes de los *new media* y la educación intercultural. Ha coordinado la obra *A scuola di intercultura* (2007).

ÍNDICE

PRESENTACIÓN, Lucio Guasti
- Estructura de la Colección «Didáctica de las Operaciones Mentales»
- Estructura de cada título de la Colección

PRIMERA PARTE: MODELOS TEÓRICOS

PRIMER CAPÍTULO

Qué significa comparar:

Un viaje entre lenguas, palabras e historias
- Del mundo latino a la *House of Lords*, pasando por un magistrado etrusco
- Poner a la par, con-frontar, para-ngonar
- Comparar es más que clasificar: «Yo aquel infinito silencio a esta voz *voy comparando*»

SEGUNDO CAPÍTULO

Y el comparar se convirtió en ciencia
- Algunos tipos de comparación
- La revolución científica
- De las ciencias físico-naturales a las ciencias humanas
- Comparación: ¿un método o una ciencia?: el derecho, la sociología, la política, la lingüística, la literatura, la filosofía, y tantas otras ciencias comparadas
- El otro: ¿es realmente incognoscible? El encuentro con la alteridad a través de la comparación

TERCER CAPÍTULO

Comparar: la democracia, la ciudadanía y una nueva sociedad
- Actuación educativa, actuación política
- La crisis de los sistemas educativos
- Re-imaginar el planeta
- Comparar: el respiro del pensamiento
- Más allá del aséptico *tertium comparationis*
- Los nómadas crean mundos plurales
- La frontera como lugar generativo del pensamiento. Pensar mestizo/pensar

plural
- ¿Integración *versus* inter-acción?
- ¿Qué será de nosotros en un mundo tan complejo? Aprender del cambio
- Re-imaginar el planeta ¿pero y el pasado?
- El espacio de los cazadores furtivos: elogio de la infidelidad
- El viaje, el mar y el naufragio
- Construcción de una nueva ciudadanía *glo-cal*

SEGUNDA PARTE: APLICACIONES PRÁCTICAS O MODELOS OPERATIVOS

CUARTO CAPÍTULO

Aprender a comparar. El Mito de Narciso-Eco y el Mito de Teseo-Ariadna

- El contexto: la escuela, la clase, los alumnos
- Comparar a nivel *Sincrónico.* La relación con la alteridad: comparación especular entre las parejas amorosas Narciso-Eco y Teseo-Ariadna
- Comparar a nivel *Diacrónico*: el mito de Narciso: de Ovidio a Freud
- Las fuentes

QUINTO CAPÍTULO

Para una alfabetización religiosa de matriz intercultural. El Syllabus de Bradford

- Introducción: ¿no podemos dejar de llamarnos cristianos?
- El muro de cristal
- La ausencia de alfabetización religiosa
- Hacia una nueva concepción de la laicidad
- ¿Aprender los unos de los otros?
- Hacia una democracia intercultural
- El contexto: el *Syllabus* de Bradford
- Las competencias: el *Syllabus* de Bradford
- ¿Comparar las religiones?
- Indicaciones didácticas: ¿comparar lo incomparable?
- Conclusión

SEXTO CAPÍTULO

Comparar en el ámbito de la geografía. ¡Oh, dios mío se me ha “reducido” el mundo!

- «Introducción. ¿Dónde está el mapa más bello del mundo?»
- Indicaciones didácticas.

- **Jugar con el GPS**
- **PNUD: la geografía humana a un solo clic**
- **«Conectando mundos» y *e-twinning*: hacia una geografía del encuentro**

BIBLIOGRAFÍA

Presentación de la Colección «Didáctica de las Operaciones Mentales»

En uno de los textos de Alexander Koyré, *Entretiens sur Descartes*[1], encontramos una expresión muy interesante que podría considerarse como un *testimonio* del pensamiento de Descartes: «Los mismos métodos; es decir, los mismos procesos de la mente». La referencia va dirigida, en particular, a las matemáticas y a la búsqueda de su unidad, pero también a la misma búsqueda en las ciencias. Dicha afirmación resulta interesante porque el autor concreta, inmediatamente después, añadiendo: «lo importante no son los objetos —números o líneas— sino los procesos, las acciones, las operaciones de la mente. Es la mente quien relaciona entre ellos tales objetos y establece —o bien halla— las relaciones entre ellos, los compara el uno con el otro, los mide uno a través del otro y de este modo los ordena mediante series».

No se puede negar que Descartes fue un apasionado de las matemáticas y tuvo una visión matemática del mundo —quien piense, hoy en día, que la posmodernidad haya terminado con esta visión del mundo sostenida desde el siglo XVI, creo que comete un grave error— y, al mismo tiempo, fue un apasionado de la mente y de sus operaciones. El problema planteado por Descartes resta intacto aún hoy, sobre todo en relación al tema que nos ocupa, que es el tema del aprendizaje. Sin querer entrar en la menor o mayor adhesión a la filosofía cartesiana, es todavía innegable el hecho de que la conexión entre formas operatorias de la mente, método de aprendizaje o de investigación y contenido específico —en este caso las matemáticas— están aún en el centro del debate y, son, en particular, el centro de nuestra atención.

Nuestro interés se centra, sobre todo, en el aprendizaje y sus modalidades de construcción. Es difícil, actualmente, hacer un listado completo de todas las obras que han tomado en consideración la estructura y la dinámica del aprendizaje con la esperanza de lograr encontrar «la piedra filosofal» del conocimiento y del desarrollo. Porque el aprendizaje, actualmente, no se dirige solamente o no trata de ser útil únicamente para la teoría del conocimiento, sino también, y sobre todo, para la teoría del desarrollo. Esto no es en absoluto insignificante y no está privado de sus consecuencias.

La literatura pedagógica —y no sólo ésta—, ha subrayado siempre la relación que existe entre el desarrollo de la persona y la teoría del conocimiento, sosteniendo que la dinámica del conocimiento es la base del desarrollo. Esto es como decir que uno puede desarrollarse en un grado mayor o menor en relación a cuanto logre conocer. La historia está llena de estas líneas de reflexión y está también llena de episodios y de didáctica en correlación con dicho argumento. En general, se escoge o se escogía a un pensador —

como mucho, un filósofo— que tuviera alguna teoría del conocimiento y, tomándola como base, se asentaba sobre ella toda la organización del aprendizaje o de la educación. Todo dependía del conocimiento y de su teoría, no de su potencialidad operativa. Especialmente en Italia, la diferencia atañía a las grandes corrientes de pensamiento: positivismo e idealismo, con alguna interferencia del realismo, aunque muy contenida y de todos modos patrimonio de unos pocos expertos.

Cuando se comenzó a entender que el objeto del «aprendizaje» parecía ser más articulado y móvil de lo que reflejaba una teoría del conocimiento prefijada, se comenzó también a considerar el aprendizaje como un objeto particular de estudio, sin duda emparentado con el conocimiento y con su eventual asunción en una teoría específica, pero relacionado, de una manera más amplia, con el desarrollo global del sujeto —que es como decir que el aprendizaje del sujeto no coincide completamente con una modalidad específica del proceso de conocer—. En la base de su estar en el mundo, las personas tienen un deseo de conocer, pero dicho deseo no es el único motor de su desarrollo.

De acuerdo con este planteamiento, que, de igual modo, sitúa a la mente en el centro de nuestra hipótesis, hemos tratado de concentrar la atención en sus operaciones, al menos en aquellas que la literatura psicológica y filosófica actualmente señala como presentes y prioritarias. Éstas son algunas operaciones mentales que se emplean y a las que se hace referencia constantemente dentro de las estrategias formativas, dando a entender, sin duda, que sin su presencia o maduración completa, las cuestiones fundamentales del desarrollo no podrían darse correctamente.

¿Tales operaciones son métodos también? Ciertamente, es difícil pensar que el método no esté caracterizado por una serie de operaciones mentales; dado que éstas son su componente estructural. Las operaciones mentales como tales resultan esenciales, pero no constituyen, por sí mismas, un método. El método debe ser considerado como una construcción intencional de un recorrido dirigido a un objetivo que está implícito en su misma construcción. El debate sobre el método tiene, inequívocamente, tanta historia como la cultura o la filosofía.

Lo que nos interesa en este momento, sin embargo, es el vínculo que se establece entre la mente y sus operaciones, así como entre el método y sus conexiones y elecciones.

Tanto las operaciones mentales como el método pueden convertirse en objeto de estudio específico, respectivamente. La intersección que se da entre los dos objetos parece evidente, pero va siempre acompañada de un tercer elemento que en el aprendizaje —y por lo tanto, en el estudio didáctico—, es esencial: el contenido. *La operación mental sin contenido no es verificable; el método sin contenido no es practicable.* Para el aprendizaje, por lo tanto, se configura una estructura que se caracteriza siempre por tres elementos: *operaciones mentales, método* y *contenido*.

En este punto puede resultar útil una breve reflexión sobre el contexto que caracteriza el trabajo que esta Colección propone, y que algunas corrientes de pensamiento hoy en día subrayan como ulterior elemento estructural para entender los procesos y para su evolución positiva. Puede ser por lo tanto muy interesante una consideración sobre el

ambiente cultural en el que se inserta la perspectiva de nuestro trabajo.

La situación cultural

Entre escuela y sociedad ha habido, a lo largo del tiempo, un cierto diálogo, pero no propiamente una verdadera —y sobre todo convencida e intencional—dialéctica. La investigación sociológica ha constatado que la escuela se ha presentado siempre, dentro del amplio cuadro social, como un sistema dependiente. En sustancia, ésta ha estado siempre a remolque de la dinámica cultural de la sociedad. Hoy se podría añadir incluso que es sobre todo dependiente de la cultura y de la productividad del sistema económico. No ha sido nunca fácil desmentir este análisis, aunque la cultura escolar ha tratado de encontrar, en particular en la última parte del siglo pasado, algunos caminos que condujeran al sistema-escuela hacia una mayor autonomía y, por lo tanto, hacia una mayor independencia.

Las consideraciones de la sociología se dirigen, naturalmente, a todo el sistema internacional, aunque pueden ser aplicadas, más concretamente, al sistema español. El despertar de la escuela hacia una forma de autonomía propia comenzó a plantearse a finales de los setenta del siglo pasado, y alcanzó su primera afirmación a principios de los ochenta, tras un fatigoso debate social sobre el rol del sistema formativo en una sociedad que se estaba actualizando rápidamente y transformando hacia un sistema liberal más en consonancia con las nuevas líneas democráticas expresadas por la Constitución Española[2].

La orientación que tendía a valorar la autonomía de la escuela se concretó en la dirección de confiar a los centros educativos una capacidad administrativa y de gobierno más consistente, unida a una mayor autonomía didáctica. Tras algunos decenios, se ha constatado que dicha línea de tendencia presentaba y presenta aún muchos problemas, porque el crecimiento de las acciones administrativas no se corresponde con el hecho de atender a una auténtica autonomía en la toma de decisiones respecto a los contenidos fundamentales del currículo y de su organización.

La solución a las restricciones de la autonomía aparente se puede encontrar orientándonos hacia una concepción sistémica de la realidad social capaz de valorar la totalidad de los elementos antes que su singularidad. Esta solución requiere que sea, en primera instancia, el sistema mismo el que tenga una autonomía capaz después de medirse con los demás grandes sistemas: económico, político o informativo, por citar tan sólo aquellos más fuertes y afirmados en este momento histórico concreto. En esta autonomía, abierta e interrelacionada, se colocan los valores y los límites de la autonomía de las instituciones escolares y de las reglas de las que estos mismos se dotan.

La primera orientación, administrativo-organizativa, es aquella que se ejecuta a través del intento, por parte de los grupos de presión internos y externos al sistema, de volverlo más eficiente y eficaz; la segunda orientación, sistémica, se presenta con un diseño teórico propio y consolidado, pero debe ser estudiada en sus modelos operativos; y esto

último representa el objetivo del futuro.

El impulso hacia el cambio en la dirección de la autonomía está apenas iniciada, aunque ya haya atravesado más de treinta años de historia democrática. Los años que han transcurrido parecen muchos, pero para modificar de un modo consistente un sistema institucional tan amplio y complejo como el de la escuela hace falta tiempo y, sobre todo hoy en día, hace falta un cambio de estrategia.

La primera acción de dicha estrategia se dirige a la creación de un fuerte desarrollo de las energías que están presentes en la misma escuela, comenzando allí donde se debe realizar, concretamente, el ejercicio del aprendizaje. Dichos ejercicios de aprendizaje son visibles en la didáctica, es decir: en el momento en el que la aprehensión del sujeto se ejercita en la concreción de una acción.

Las estrategias de cambio han tomado siempre cuerpo en un nivel político con el objetivo de modificar algunos órdenes institucionales y organizativos con el fin de mejorar las prestaciones finales de la enseñanza y el aprendizaje mismo. La línea que se considera útil proponer para los próximos años es exactamente la opuesta, sin negar la oportunidad y la necesidad de alguna que otra intervención organizativa e incluso institucional. Pero dichas intervenciones no representan la prioridad y no garantizan un resultado final del sistema que sea positivo. El cambio de dirección se vuelve, de todos modos, esencial, y las inversiones de ideas y de recursos deben ser conducidas hacia la revalorización del aprendizaje. La mayor parte de la inversión estratégica debe volcarse en el aprendizaje.

La segunda acción atañe a la didáctica. Aunque en este caso se haga necesario modificar la óptica con la que se contempla la didáctica. Generalmente, una innovación lleva consigo también orientaciones y propuestas más o menos vinculantes respecto al diseño de organización del currículo, creando no pocos problemas, sea de comprensión o de acciones consiguientes, a quienes operan el cambio: los y las docentes. Frente a cada innovación que se origine en el sistema político y que requiera una modificación de la enseñanza y de sus reglas, el sistema didáctico, regido por la relación enseñanza-aprendizaje, se colapsa y busca, o más simplemente, espera, que alguien logre resolver el problema con claridad. Lo que sucedió con la última reforma[3] es el ejemplo más evidente de esta tesis: el *impasse* de la escuela ha sido considerable.

Para evitar este efecto causado por las reformas es necesario invertir la perspectiva y hacer que el sistema político no invada el campo de la didáctica. La didáctica debe estar absolutamente reservada al sistema de la escuela —hoy en día denominado «sistema formativo»—, confiándole sólo a él esta responsabilidad.

Dado el desarrollo de la cultura didáctica de estos últimos decenios, a estas alturas se debe considerar que ninguna ley está capacitada para definir los confines del aprendizaje mediante una norma y que sólo la didáctica, en su autonomía, puede garantizar la calidad del proceso y la calidad del resultado.

Responsabilizar a la didáctica, liberalizando el sistema y poniéndolo en la situación de poder elegir según unas reglas que el sistema formativo puede generar por sí mismo en su autonomía: ésta podría ser la nueva elección. Dicha línea tendría todos los puntos para

presentarse como realmente innovadora y cualificar al sistema formativo mismo para asumir su responsabilidad hacia la sociedad y sus diversos sistemas: políticos, económicos y culturales.

En este diseño —o incluso más allá de este diseño, en el caso de que no sea aceptado — se hace, de todos modos, cada vez más evidente, que debe replantearse la relación entre innovación y didáctica, para asignarle un punto estable y, al mismo tiempo, duradero, al aprendizaje. El sistema formativo no puede desestructurarse continuamente por leyes que contienen indicaciones didácticas que hay que interpretar sobre la base de una supuesta novedad absoluta que promete, finalmente, hacer que el sistema mismo halle la solución definitiva.

Este idealismo permanente de nuestros sistemas educativos no se adecua a la lógica del nuevo parámetro que se pretende asignar al sistema formativo: el aprendizaje. Desde este punto de vista es preciso volver a empezar para encontrar una solución adecuada al cambio de nuestra sociedad, pero, sobre todo, a la realidad de las mentes que entran en dicho sistema y que son, por definición, siempre nuevas. La realidad de un sistema formativo cuya base se funda en el desarrollo del aprendizaje es distinta —si bien, ciertamente, no opuesta— a la opción curricular que se sostiene, estrictamente, en los contenidos.

Éstas son convicciones que, a estas alturas, circulan desde hace años en todos los manuales y ensayos de teoría y práctica de la didáctica, pero que no logran aún traducirse en acciones adecuadas.

La permanencia a la que hoy en día es necesario referirse es, precisamente, la del aprendizaje, que sigue siendo central y está más allá de las normas legislativas, a menudo transitorias y ligadas a la sugestión cultural del momento. Fijar un punto que sea conceptualmente claro y que esté más allá de las directrices psicológicas o filosóficas del momento, se vuelve esencial; sobre todo de cara a la estabilidad y la continuidad del sistema formativo. La permanencia de un dato veraz sobre el que poder construir unas didácticas que se adecúen al alumnado y a diferentes situaciones, es un punto de cualificación del sistema. De este modo, el sistema es capaz de tener un propio *know how* que puede constituir, con el tiempo, un patrimonio a disposición de las competencias que hay que adquirir y de la cultura colectiva de la sociedad, en la que ejercita una multiplicidad de investigaciones y de reflexiones.

Lo que actualmente es preciso evitar es que sea el sistema político el que determine qué modelo debe ser aplicado al aprendizaje para que éste se pueda verificar. La visión, entonces, se modifica, asignando al sistema formativo la tarea de localizar los modelos o la pluralidad de modelos que puedan ser adecuados para las situaciones y para la especificidad histórica del aprendizaje.

La psicología y la filosofía han ayudado a reafirmar la idea de la centralidad del aprendizaje con la propuesta de modelos, a menudo diferentes, presentados como construcciones formales, con objeto de hacer efectivamente eficaz dicho aprendizaje. La didáctica, con toda su historia, parece haberse quedado fuera del debate y de la búsqueda cultural, pero no es así, aunque lo parezca. A pesar de todo, la reflexión propia de la

didáctica a partir de la realidad de la escuela sigue viva y ha abierto, finalmente, una profunda reflexión sobre la manera en la que debe procederse para mejorar las actividades de aprendizaje. La literatura internacional es muy vasta en esta materia, y representa un esfuerzo colectivo mucho más importante y más amplio que el relativo a la suma de las producciones de cada país.

En este momento se hace necesario un esfuerzo de comparación y de integración capaz de superar las fronteras de una cultura concreta para recurrir a una nueva *visión del currículo* que no esté restringida a ámbitos demasiado limitados, sino *proyectada hacia la centralidad del alumnado y de su aprendizaje*.

La reflexión sobre este punto está aumentando, y alrededor del aprendizaje se están ejercitando didácticas y escuelas psicológicas y filosóficas de las que se pueden inferir indicaciones que podrían traducirse en un entendimiento general que concrete la idea de aprendizaje en ciertas acciones de pensamiento que sean esenciales para todo el mundo.

Ésta podría ser una primera aproximación en torno a la cual construir unos itinerarios de estudio, que tengan como finalidad el aumento de la capacidad de comprensión de los comportamientos humanos y acrecentar la producción de metodologías adecuadas para desarrollar las capacidades específicas de aprendizaje o lo que actualmente denominamos competencias básicas. Evidentemente, en el diseño de la didáctica no hay ni un solo punto dedicado a desarrollar la calidad de los aprendizajes, aunque hay algunos elementos de este desarrollo sobre los que se puede, aun así, estar de acuerdo. Dichos puntos irían más allá de las modas contingentes y serían capaces de representar una invariante del sistema formativo. Se debe así poder afirmar que, sin estos elementos, ningún sistema formativo puede declararse tal.

En la historia de nuestra escuela ha circulado mucho una expresión, que durante mucho tiempo ha sintetizado la intención del currículo, de alcanzar una alta finalidad que se adecue a las nuevas generaciones, el *«pensamiento crítico»*. En torno a esta expresión cultural, desde los años setenta hasta nuestros días, se ha dado una sustancial convergencia, ya que podía traducir bien aquello que hoy queremos alcanzar a través del desarrollo del aprendizaje.

El «pensamiento crítico» es una expresión sintética que para ser desarrollada de un modo adecuado debe comprender una serie actual de operaciones intermedias y, por lo tanto, de acciones dirigidas al desarrollo de aspectos concretos, que finalmente conducen a la formación del pensamiento crítico. Hoy en día se podría incluso sustituir el concepto de pensamiento crítico por el de *«consciencia crítica»,* que quizás se acerca más a la sensibilidad, y sobre todo a las exigencias de futuro, que debe acentuar la formación bajo el aspecto de la responsabilidad personal y social del sujeto. Sobre este tema se podría abrir una doble reflexión, por un lado, hacia el aspecto racional y por otro, hacia el aspecto ético. Ambas orientaciones son importantes y además no contradictorias.

Estructura de la Colección «Didáctica de las Operaciones Mentales»

La didáctica se pregunta cómo se forma el pensamiento o la consciencia crítica.

Podemos responder a esta cuestión con una posición articulada, que comprenda diversas estrategias de acción y una compleja activación de *operaciones mentales* que deben ser desarrolladas. El modo en que se desarrollen depende precisamente del tiempo, del contenido y de las acciones que se inicien. Incluso la elección de las operaciones mentales, o competencias básicas que deben desarrollarse depende de una atenta consideración de todo lo que es necesario para acercarse a una consciencia crítica. Se pueden de este modo formular algunas hipótesis extraídas de la literatura que la escuela deberá verificar, pero de las que parece difícil que un sistema formativo pueda prescindir. Tratemos de identificar este núcleo central de operaciones mentales:

***Comparar,* Comprender, Crear, Describir, Evaluar, Experimentar, Formular hipótesis, Interpretar, Juzgar, Observar, Producir y Reflexionar**

Dicho núcleo central de operaciones —no necesariamente completo, pero esto es menos relevante para nuestra propuesta— parece ofrecer un cuadro suficientemente amplio y esencial de las cualidades que podrían constituir el esqueleto principal de la *consciencia crítica* como resultado del proyecto formativo.

Cada una de estas operaciones está ciertamente constituida por una serie de acciones intermedias que dependen del contenido o del objetivo que el aprendizaje pretende realizar. Del mismo modo, éstas se presentan como interdependientes y se estructuran de tal modo que están presentes en diferentes campos del saber y de las acciones relativas al aprendizaje.

Naturalmente, dichas operaciones mentales deberán encontrarse con los diferentes contenidos del saber y esto abre un campo de reflexión muy importante, tanto sobre la selección de contenidos como sobre su importancia en relación a los fines de la calidad y del desarrollo de cada una de las operaciones mentales.

Esta orientación puede ser vista también como un criterio para la reorganización del currículo. El sistema formativo se puede encontrar, así, frente a un nuevo campo de experimentación y de reflexión que requiere la implicación de todos los actores del aprendizaje, tanto del alumnado como del de los y las docentes.

Estructura de cada título de la Colección

Cada volumen de la presente colección trata una de las operaciones mentales antes citadas, y cada uno de ellos, a su vez, está subdividido en dos partes: una primera teórica y una segunda con aplicaciones prácticas, a las que se añade una bibliografía comentada.

La primera parte está constituida por una referencia teórica al término y a su situación en el ámbito de la cultura contemporánea, no sólo *psicológica,* sino también *filosófica* y *literaria*. Hemos intentado que ninguna operación quede encerrada dentro de un sólo lenguaje de referencia.

La segunda parte constituye la expresión didáctica de la operación, es decir una

aplicación práctica de la operación mental estudiada. Y se ofrece dentro de los dos niveles formativos: el de la educación primaria y el de la secundaria, con al menos tres ejemplos adecuados a cada nivel. Los ejemplos pueden ser extraídos de la experiencia docente del autor o autora, o bien construidos de un modo totalmente nuevo respecto a las disciplinas tratadas. Los ejemplos que se recogen aquí pueden también concernir a dos o tres materias de estudio, tal y como la escuela o centro las configura, o a tres temas diferentes dentro de una óptica interdisciplinar. Los ejemplos se han pensado situándose en el lugar del alumnado, y por tanto tratando de poner en evidencia las operaciones mentales necesarias.

Si consideramos la premisa cultural antes mencionada que justifica toda la colección, es preciso evidenciar que se ha escogido una aproximación al tema del aprendizaje que parta de las operaciones mentales. Con esta elección en absoluto se quiere relegar a un segundo plano el método, el contenido o el contexto, simplemente se pretende subrayar uno de los aspectos, para remarcar que es bueno también contemplar el aprendizaje desde otro punto de vista.

La didáctica, tradicionalmente, ha asentado su trayectoria partiendo del contenido. Actualmente aún es así, y será difícil modificar sustancialmente dicha opción cultural, por una serie de consideraciones que no pretendo abordar ahora. Considero indispensable tratar de ver el problema del aprendizaje que se lleva a cabo en la mente de cada persona con la óptica de la mente misma, que debe centrarse en las operaciones fundamentales de las que dispone y que deben ser ejercidas, potenciadas y, en fin, objetivadas. Dicho de otro modo: contemplar la realidad partiendo de algunas operaciones de la mente para ver cómo éstas entran en el objeto y cómo puedan ser capaces de manifestar una connotación particular de éste.

Esta modalidad es también una forma de control y evaluación del desarrollo de las capacidades del sujeto. *Tener bien presentes todas las operaciones mentales que éste debe poner en juego cuando aprende, con el fin de desarrollar todas sus dimensiones,* es sinónimo también de tener siempre presente el diseño global ante el que es necesario responder. En la formación existen sin duda aspectos huidizos que no son completamente objetivables, pero esto no significa que no se deba considerar todo aquello que en cambio sí es cognoscible y objetivable.

La aproximación a través de los contenidos permite seleccionarlos y distinguirlos claramente entre sí. Las matemáticas son las matemáticas, la lengua es la lengua; cada objeto tiene su especificidad y una exposición propias. Pero la experiencia —aunque también el análisis cultural— dice que esto es verdad sólo parcialmente. Entre los contenidos existe una red de conexiones que es menos evidente en algunas áreas, y mucho más evidente en otras. En cada caso, la mente del sujeto necesita encontrar siempre conexiones y relaciones entre las partes para llegar, en la medida de lo posible, a aquello que define la unidad o la síntesis. En caso contrario, la mente estaría constantemente expuesta a la fragmentación de los conocimientos e incluso a la cohabitación con operaciones mentales que trabajan sin saber conscientemente si logran alcanzar o no una visión que sea unificadora para el sujeto.

El acercamiento a través de las operaciones mentales se halla en una posición análoga. Por una parte, se presenta por áreas: cada operación mental parece tener una connotación propia que la distingue de las demás; pero por otra parte tiene la misma exigencia de unificación. El principio de separación entre las partes no puede ser aplicado a la mente, como tampoco puede ser aplicado al contenido. La separación es un criterio de selección sólo en función de un objetivo o de un fin que alcanzar.

En la presentación de cada uno de los volúmenes o títulos que forman la Colección y que coinciden con cada una de las operaciones mentales, antes mencionadas, prevalece por lo tanto el criterio de la asunción de un punto de vista en particular, pero no de la separación de las partes y, sobre todo, de las operaciones mentales. Habrá elementos que aparezcan en varios títulos a la vez, porque muchos factores requieren la misma operación mental, aunque en contextos distintos. El contexto determina también el contenido. Se trata, por lo tanto, de prestar una particular atención a la relación entre el uso del término referido y aquella determinada operación mental, así como el contenido con el que y en el que ésta actúa. La misma operación, inserta en campos de contenido diferentes, produce efectos semánticos diversos. Éste es el desafío y es también el «juego», que a su vez está presente como operación mental en diversas áreas, incluyendo las matemáticas.

Esta colección se basa en la convicción de que para la didáctica y para la profesionalidad docente se hace ya indispensable trabajar poniendo mayor atención en las operaciones mentales; pero lo que sobre todo resulta indispensable para la escuela es comenzar a disponer de un «sistema de aprendizajes» como objeto específico de estudio y de reflexión.

Lucio Guasti
Director de la Colección
Facultad de Ciencias de la Formación
Universidad Católica de Piacenza

1 1944, New York, Brentano's, p. 62.

2 Hemos adaptado a la realidad española los contenidos referidos al contexto italiano [N. trad.].

3 El sistema educativo español se halla en constante reforma desde hace veinticinco años (LOECE primero, luego LODE, LOGSE, LOPEG, LOCE, LOE —publicada ésta última en el BOE el 4 de mayo del 2006— y actualmente está en estudio una nueva ley, la LOMCE) [N. Trad.].

PRIMERA PARTE

Modelos teóricos

PRIMER CAPÍTULO

Qué significa comparar: Un viaje entre lenguas, palabras e historias

No, no la esperanza, sino la desesperación. Porque el que venga, en el mundo mejor, pasará por la experiencia de una vida inesperada […] los hombres del futuro son los «hombres del sueño».

Ahora mi esperanza carece de sonrisa, de la solidaridad incluso de la que goza el delincuente. Porque no es esa esperanza sueño de la razón, sino razón a secas, hermana de la piedad.

(PIER PAOLO PASOLINI, *Il sogno della ragione*, en *Poesie in forma di rosa*, 1964; ed. cast., «El sueño de la razón» [pp. 160-161] en *Poesía en forma de rosa*, Madrid: Visor, 2002; trad. Juan Antonio Méndez)

«Comparar» es un término no muy difundido en lengua italiana, en el habla cotidiana, y a menudo (quizás) se sustituye por otro (a primera vista) más simple: «paragonar». Tratemos por tanto, de investigar, con vistas a una primera aproximación, en torno al verbo «comparar» dejándonos guiar por la etimología y la semántica.

Del mundo latino al House of Lords, pasando por un magistrado etrusco

Las obras de todos los estudiosos que hemos consultado concuerdan en sostener que «comparar» es fruto de la unión entre los dos términos latinos: *cum* y *parare*, y de ahí *com-parar*.

El término *cum/com* se utiliza mucho en las palabras compuestas y significa «junto con», «unido a», «en compañía de». El *cum* latino se corresponde con el griego συν (*sun*) y al sánscrito *skom*. Se trata de una preposición/prefijo que deriva de la raíz indoeuropea **sekw-*, la misma de la que se origina el verbo latino *sequor* y el griego ἕπομαι *(hépomai);* ambos significan »seguir», «ir detrás de». Συν y *cum* designan por tanto acompañamiento, unión y conexión. La idea que implica es la de estar en relación entre, al menos, dos sujetos/elementos. Por tanto un movimiento, una *inter-acción,* un viaje.

Surfing about «comparo»

Además, es de gran interés el otro término latino: *paro, (-as, -avi, -atum* y *-are)*. En latín hay dos verbos *paro*. El primero, el más difundido y utilizado, significa «preparar», «aparejar», «montar», «aprestarse», «disponerse a», «procurarse», «adquirir» y «comprar». El verbo, directamente, hace referencia a *pario, (-is, peperi, partum, pariturus, parere)* que significa «parir», «llevar a la luz», «generar», «producir», sea en un sentido real, la acción de parir una criatura, sea en sentido figurado. Pero este no es el verbo que, compuesto con *cum*, da vida, el «comparar» que nos interesa aquí.

El *paro* de nuestro «com-paro» deriva, de hecho, de *par, (-is)*, término del que se pueden hallar los siguientes significados:

a) Como adjetivo: «par», «igual», en relación a unas determinadas cualidades o propiedades como la medida, el número, el valor (*ludere par impar*, «jugar a pares y a impares»; *par quod in omnes aequabile est*, «es par aquello que en todos es igual» [Cic., *De inv*. 2. 22. 68].
b) Como sustantivo: tanto masculino como femenino: «el par», «el igual», «el similar», en referencia al compañero o a la compañera y, en particular, al compañero del mismo rango, como también al compañero de trabajo.
c) Como adjetivo: con el significado de «par a», «no inferior a», «capaz de», «que se enfrenta a», «que resiste a», «que tiene la fuerza para», etc.

Par además se utiliza para designar a un objeto o una realidad que es, en sí misma, una «pareja», un «doble» (*paribus equis, i. e. duobus, Romani utebantur in proelio*, «los romanos se servían, en combate, de una pareja de caballos»)[1].

Par (-is), además, es un término muy utilizado en distintos compuestos:

- *par-itas, -itatis*: «paridad» (y en francés *parité)*.
- *im-par*: «impares», «desigual», «dispares», «distinto», «que no se puede comparar con otros», «inferior» (*ludere par impar*, «jugar a pares e impares»).
- *dis-par*: «desigual», «diferente», «disímil», «distinto», «desemejante».
- *dis-paro (-as, -avi, -atum, -are)*: «separar», «distinguir», «diversificar».
- *com-par, -aris*: «igual», «par», «compañero», «socio», «colega». En este caso, el prefijo *com-* insiste en la reciprocidad: el sustantivo *compar* se utiliza especialmente con el significado de «compañero/compañera para la vida».
- *com-paratio, (comparationis)*: que en latín traduce el griego συ/γκρισιξ (súncrisis), «comparación», «parangón», «confrontar».

La etimología de *par* es, pues, incierta; no se conoce un término indoeuropeo que se pueda traducir como «igual». El famoso diccionario de Alfred Ernout y Antoine Meillet (1994) considera que existe una familia *pario, paro, pars* cuyo sentido remoto no está claro, aunque parece que se remitiría a una palabra umbra, quizás etrusca.

El verbo «com-parar» que deriva de ésta, lleva por tanto consigo dos grupos de

significados.

1. En *sentido propio* tiene el significado de: emparejar, poner en una relación igual o justa, igualar, asociar, unir, juntar. El célebre *Latin dictionary* de Charlton T. Lewis y Charles Short (1897) traduce el verbo como *to connect in pairs, to pair, to match, to unite, to join aliquid cum aliqua re, to count one object fully equal to another*. Mientras que los demás diccionarios señalan, de entre los significados posibles, también el de contraponer con algo, poner frente a algo, medir algo con otra cosa (en el sentido de buscar la confluencia con alguien/o con algo).
2. En *sentido metafórico* tiene el significado de: igualar las funciones entre sí, acordar, juzgar a la par, asimilar, acordar el mismo valor, considerar como igual. Pero también contraponer, parangonar, confrontar, establecer una confrontación, ponderar, medir, considerar comparativamente, calcular para cotejar (pero sin separar, que es el concepto que se concreta en *dis-paro*). De nuevo, el *Latin dictionary* de Lewis y Short (1879) sugiere también otros dos significados: el primero tiene que ver con la operación mental de reflexionar, considerar, juzgar, probar, mostrar (*to reflect, to consider, to judge*); el segundo con el proceso mediante el cual se llega a un acuerdo para dividirse bienes o impuestos (*to agree together in respect to the division of duties*, «ponerse de acuerdo sobre la división de bienes o impuestos», actividad que realizaban, por ejemplo, los cónsules respecto a sus propias provincias).

   En sentido figurado, por tanto, asistimos a una lenta traslación de «comparar» a «parangonar», «poner frente» y «contraponer».

   Además, el latín *comparatio, (comparationis)*, significa, precisamente, «posición o situación comparativa de una cosa respecto a otra», «relación», «analogía» (*comparatio* se utiliza, por ejemplo, para traducir el griego ἀναλογία (*analogia*), además del ya citado σύγκρισις (súncrisis), «comparación», «parangón», «confrontación».

Algunos estudiosos además señalan la cercanía etimológica del latín *par (-is)*, con el griego παρά (*parà*), «al lado», «enfrente», «frente a»; πάρος (*pàros*), «de enfrente»; πέραν (pera, pèran), «más allá», o más propiamente «quien está enfrente, al lado». El fabuloso παρά griego (adverbio y sufijo) tiene, de hecho, como primer significado «junto a», «cerca», «al lado» y, solo después, lentamente, a un segundo nivel, traslada también la idea de parangón («en comparación a»).

Es interesante por último señalar que -como sugiere Devoto (1968)- el *par (-is)* del latín es, probablemente, de origen etrusco, donde *par (chis)* remitiría a una de las figuras de la magistratura etrusca. Una persona que pone en relación, establece un parangón, pero también valora, juzga, sopesa, escoge y decide.

No hay que olvidar tampoco que en el mundo feudal los *pares* eran las personas que pertenecían a una misma condición social. Son muy conocidos, por ejemplo, los siguientes dos grupos de pares, uno de los cuales conserva su importancia en la

actualidad:

1. «Los Pares de Francia»: un grupo de grandes feudatarios, vasallos directos de la corona francesa, que tenían el privilegio de poder ser juzgados exclusivamente por la Corte de los pares, o bien por parte de quien tenía su misma condición, Los pares de Francia fueron, inicialmente, doce: seis religiosos y seis laicos.
2. «La Cámara de los Pares» (*House of Lords*): Una de las dos asambleas parlamentarias inglesas, exactamente donde se sientan los *Lords* (contrapuesta a la Cámara baja, *House of Commons*). Durante un tiempo, la sede de la Cámara de los pares era de derecho hereditario, mientras que hoy, solo 92 de 737 escaños son hereditarios.

En definitiva, tratemos de recorrer el camino inverso, o bien de tratar de entender qué se oculta tras el verbo griego que en latín se traduce como *comparo*, y como el sustantivo correspondiente: *comparatio (-onis)*. El *Lexicon graeco-latinum* de Friedrich E. Leopold, de 1874, sitúa junto al término συγκρίνω (*suncríno*), como traducciones o equivalentes latinos: *commisceo, comparo, confero* y *contendo*, todos con una clara etimología.

Nos ayuda el más que clásico *Thesaurus* de Henricus Stephanus, de 1572[2], en el que el verbo συγκρίνω presenta los siguientes significados:

– «Contraigo»
– «Pleiteo en un juicio con alguien»
– «Comparo y litigo»

Συγκρίνω deriva de la unión de συν (*sun*) + κρίνω (*críno*). Συν se corresponde, como hemos visto arriba, con el *cum* del latín y con el *skom* sánscrito. Σρίνω, en cambio, remite a los siguientes campos de significado:

– «Separo», «dirimo los litigios», «juzgo las causas»
– «Escojo», «prefiero»
– «Decido», «explico», «interpreto»

De la raíz de κρίνω deriva después el sustantivo κρίσις (*crísis*), «rotura», «separación», «crisis» (también de salud).

Como se puede notar, el estudio etimológico nos lega un bagaje de conocimientos extremadamente rico, variado y poliédrico. Un bagaje que nos será particularmente útil en nuestro viaje.

Poner a la par, con-frontar, para-ngonar

¿Pero, qué sucede cuando el *com-par* latino se convierte en castellano en

«comparar»?

Nos puede ser de ayuda, en este viaje, el *Grande dizionario della lingua italiana* (Battaglia, 1964)[3], que señala el progresivo distanciamiento del concepto de «poner a la par» para acercarse a la lógica del «parangonar», del «hacer una comparación» de la relación que se establece entre dos o más objetos para medirse entre sí. Resulta interesante, por ejemplo, señalar que de entre los significados de la comparación el diccionario recuerda el que hace referencia a la figura retórica mediante la que, para representar con mayor eficacia un objeto, se establece una relación entre ése y otro objeto que posee los mismos requisitos en un grado mayor o menor (*más* dulce, *menos* dulce), mientras que se espera de la figura denominada de «semejanza» la tarea de enunciar una relación de igualdad.

El juego entre diferencias y semejanzas retorna en el significado que la voz «comparación» asume en el ámbito genérico de la psicología: «Comparación entre ideas como ámbito fundamental del conocimiento en tanto que el pensar se ve, esencialmente, como el acto de distinguir, esto es, advertir semejanzas y diferencias» (Battaglia, 1964).

El uso de los comparativos (adjetivos y adverbios) lo hace aún más explícito en la gramática. Los conceptos expresados por los adjetivos calificativos y por muchos adverbios pueden, de hecho, utilizar distintas gradaciones para expresar mejor la intensidad expresiva. Desde el punto de vista lógico, las gradaciones son, en realidad, infinitas, pero la gramática ha codificado tres grupos distintos:

1. *Grado positivo*: cualidad expresada sin indicación de cantidad o intensidad.
2. *Grado comparativo*: comparación con otro término o con otras cualidad poseída por el sujeto.
3. *Grado superlativo*: gradación intensiva expresada en su grado máximo, en sentido absoluto o relativo.

En el grado comparativo el adjetivo sirve, por tanto, para expresar una comparación entre dos términos, en relación a una cualidad que ambos poseen o en relación a distintas cualidades que posea uno solo de los términos. Los elementos que se comparan se denominan *primer* y s*egundo término de la comparación.*

La gramática indica tres tipos de comparativo:

1. *Comparativo de superioridad:* el primer término de la comparación posee la cualidad indicada por el adjetivo en una medida superior respecto al segundo término de la comparación (por ejemplo: «Yo soy más alto que Anna»).
2. *Comparativo de inferioridad:* el primer término de la comparación posee la cualidad indicada por el adjetivo en una medida inferior respecto al término de la comparación (por ejemplo: «Yo soy menos alto que Luca»).
3. *Comparativo de igualdad:* la cualidad expresada por el adjetivo está presente en igual medida en ambos términos de la comparación (por ejemplo: «Yo soy tan alto como Tiziano).

En resumen, de este primer recorrido en busca del significado de la operación mental que denominamos «comparación» extraemos la idea de que, originariamente, el término remitía a una operación compleja que tenía, sobre todo, el objetivo de igualar, plantear la relación adecuada, emparejar y poner a la par; y que en un segundo momento, desapareció esa acepción para hacer referencia al *parangonar*, a poner en relación aquello que en origen se pensó que era *par* y que después, lentamente, declina hacia un juicio de mayor, menor o de igual valor de un término respecto a otro.

Es interesante, además, para cerrar así este aspecto de nuestro análisis, la etimología de algunos verbos del español que se utilizan a menudo como sinónimos de *comparar*:

- «Confrontar»: del latín *cum* + *frons*, «poner frente a frente».
- «Parangonar»: del griego παρά + ἀκόνη [√ακ*, *acutus*] da origen al nombre latino *cos*, que en la traducción castellana significa «amoladera», «pedazo de piedra» o «pedazo de plomo», «pómez». El verbo παρακονάω (*parakonáo*, «paragonar») significa, propiamente, «fregar contra la amoladera» e indica la acción de fregar un pedazo de oro contra una piedra puntiaguda para demostrar su calidad, para comprobar que se trate de verdad de oro. De aquí el concepto de piedra de toque, de *tertium comparationis*, de metro de medida, que en la comparación permite decidir quién es mejor/peor, alto/bajo, alegre/triste, etc. (pero también bueno/malo, verdadero/falso, civilizado/incivilizado, capaz/incapaz).

¿Pero quién decidirá cuál es la medida de comparación que se empleará? ¿Y si ésta será neutral o por el contrario relativa? ¿Y qué es, verdaderamente comparable? ¿Y qué resultados nos permiten salir victoriosos en la comparación?

Cuestiones, conceptos e instrumentos sobre los que indagaremos a lo largo de este libro, pero que en seguida podemos tratar de ejemplificar realizando un salto hasta nuestra actualidad inmediata.

El lado oscuro de la comparación: un ejemplo

No debe parecer extraño (ni un salto lógico excesivo) que el recorrido que hemos realizado hasta aquí se pueda resumir en el iluminador análisis, por ejemplo, del «Procedimiento de evaluación comparativa para la cobertura de n. 1 plaza de investigador universitario (o profesor asociado u ordinario) en la Universidad de…». Se trata del procedimiento mediante el que (a menos que cambie la ley[4]) las universidades italianas contratan a los profesores, aunque se trata del mismo procedimiento que se emplea también en otros muchos sectores de la administración pública italiana, e incluso en otros países, para confiar encargos, asesorías, escoger entre distintos proyectos, etc.

En particular, aun así, a nosotros aquí lo que nos interesa es entender cómo se da lo que denominamos «comparación». Imaginemos la siguiente situación: una universidad decide que es hora de contratar a un investigador en la disciplina X (porque,

precisamente, esas disciplina es a menudo objeto de significativos «enfrentamientos» dentro de la universidad, de las facultades y de los departamentos, aunque aquí este aspecto no nos interesa). El rector redacta el decreto (que se publicará en el «Boletín Oficial»), se nombra la comisión (que no nos interesa aquí cómo sucede, aunque se discute mucho sobre esto) y los candidatos presentan su solicitud de participación en el procedimiento e ilustran sus propios títulos, sus publicaciones, etc. Llegados a este punto la comisión inicia el procedimiento comparativo. El texto que sigue a continuación es el ya citado artículo 4 del D. P. R: 117/2000 que indica cómo se debe efectuar la evaluación comparativa, que debe concluirse con la proclamación de quien ocupará la plaza:

Art. 4. Funciones de las comisiones evaluadoras

1. Las comisiones evaluadoras *predeterminan los criterios y los procedimientos de la evaluación comparativa de los candidatos [...]*
2. Para evaluar las publicaciones científicas y el currículum global del candidato la comisión tiene en consideración los siguientes criterios:
   a) Originalidad e innovación de la producción científica y rigor metodológico.
   b) Aportación individual del candidato, analíticamente determinado en los trabajos de colaboración.
   c) Congruencia de la actividad del candidato con las disciplinas que han reaparecido en el sector científico-disciplinar para el que se presenta el procedimiento o bien con temáticas interdisciplinares en que esté implicado.
   d) Relevancia científica de la editorial de las publicaciones y su difusión dentro de la comunidad científica.
   e) Continuidad temporal de la producción científica, también en relación a la evolución de los conocimientos en el sector específico científico-dis-ciplinar.
3. Para los fines para los que la comisión, en el art. 2 también menciona, cuando sea posible, se cumplan los parámetros reconocidos en el ámbito científico internacional.
4. Constituyen, en todo caso, *títulos que se evaluarán de forma específica en las evaluaciones comparativas:*
   a) La actividad didáctica desarrollada también en el extranjero.
   b) Los servicios prestados en los entes de investigación, italianos y extranjeros.
   c) La actividad de investigación, que se haya desarrollado, en centros públicos y privados, italianos y extranjeros.
   d) El título de doctorado y el disfrute de becas de estudio orientadas a actividades de investigación.
   e) El servicio prestado en los periodos de estancia en los entes a los que hace referencia el artículo 3, párrafo 2, del decreto legislativo n. 297, 27 julio 1999.
   f) La actividad en campo clínico, y, en referencia a las ciencias motoras, en

campo técnico-preparatorio, relativos a los sectores científico-disciplina-rios en el que se hayan requerido esas competencias específicas.

g) La organización, dirección y coordinación de grupos de investigación.
h) La coordinación de iniciativas en el campo didáctico y científico desarrollados en ámbito nacional e internacional.

5. La tipología del trabajo científico y didáctico eventualmente indicada en la oposición no constituye un elemento decisivo de evaluación del candidato.
6. Las universidades, con sus propios reglamentos, emanados del sentido del artículo 1, párrafo 2, de la Ley 210, 3 julio 1998, pueden adoptar disposiciones modificadoras e integradoras de los criterios a los que se hace referencia en el párrafo 2.
7. *Al término de las evaluaciones de las publicaciones científicas y de los títulos, el procedimiento contempla el desarrollo, según lo previsto por la oposición, de las siguientes pruebas:*
   a) Dos pruebas escritas, una de las cuales se puede sustituir por una prueba práctica, y una prueba oral para la cobertura de plazas de investigador.
   b) Una prueba didáctica y la discusión en torno a las publicaciones científicas presentadas para la cobertura de las plazas de profesor asociado.
8. Para los sectores científico-disciplinarios concernientes a lenguas extranjeras la oposición puede prever que las pruebas relativas se den en la lengua extranjera objeto de la evaluación comparativa.
9. En los procedimientos concernientes a las plazas de profesor ordinario los candidatos que no revistan la calificación de profesor asociado sostienen, según lo previsto por la oposición, una prueba didáctica, que concurre a la evaluación global.
10. La prueba oral, la prueba didáctica y la discusión sobre las publicaciones científicas son públicas

    (…)

12. Los actos están constituidos por las pruebas orales de cada reunión; los juicios individuales y colegiados expresados sobre cada candidato son parte integrante y necesaria, así como la relación sintética del trabajo desarrollado por estos.
13. Al término del trabajo de la comisión, previa evaluación comparativa, con la deliberación adoptada por la mayoría de los componentes, *se indica al vencedor de las evaluaciones comparativas* para investigadores e identifica, inequívocamente y nominalmente a no más de dos candidatos idóneos en las evaluaciones comparativas a profesor asociado y para profesor ordinario, salvo cuanto lo previsto por el artículo 5, párrafo 2, de la Ley n. 210, 3 julio 1998.

Las cursivas en el texto anterior son nuestras, y permiten resumir esquemáticamente la cuestión como sigue:

- La universidad X decide contratar a un investigador, el rector redacta y publica la convocatoria y se constituye una comisión (estos aspectos, todos altamente problemáticos en la realidad italiana concreta, como ya se ha señalado, no se incluyen en el objeto de investigación del presente ejemplo).
- Algunos candidatos presentan títulos, obras y se someten a examen.
- La comisión, de forma preventiva, define los criterios de evaluación (y en ese sentido, la norma indica una serie de elementos que es obligatorio tener en cuenta).
- La comisión evalúa comparativamente los títulos y obras de los candidatos.
- Los candidatos son sometidos a las pruebas escritas y/u orales.
- La comisión evalúa las pruebas de forma comparativa.
- La comisión decide, comparativamente, quién es el vencedor.

Todo se verbaliza con la máxima precisión en textos públicos que cualquiera puede leer descargándolos de Internet (insertando «evaluación comparativa Universidad de» en un motor de búsqueda).

El modelo de comparación que está resumido en la **figura 1.1** prevé los siguientes elementos:

- Una serie de objetos que hay que «comparar» entre sí (o también una pluralidad de categorías de objetos).
- Una serie de criterios en base a los cuales comparar los objetos, o un instrumento de precisión, llamado precisamente «comparador» que, como escribe Tullio De Mauro (1999), «se emplea para controlar la planicie de una superficie y para medir longitudes respecto a un modelo dado».
- Uno o más de un sujeto encargado de la tarea de efectuar la operación de comparación (uno o más de un evaluador).
- Un resultado del proceso, o bien el resultado final de la comparación, que define quién es mejor o peor (más dulce, más salado, más pícaro, más alto, más bajo, más gordo, más alegre, etc.) entre dos o más «objetos» de la comparación. Nótese que en este proceso no se define *nunca* un vencedor en términos absolutos, por ejemplo, lo más dulce, sino solo y siempre en términos relativos, por ejemplo, el bizcocho más dulce de entre los examinados, que no significa que por ahí no podamos encontrar otros más dulces, sino que esos no se han presentado y por tanto no han sido sometidos al «procedimiento comparativo».

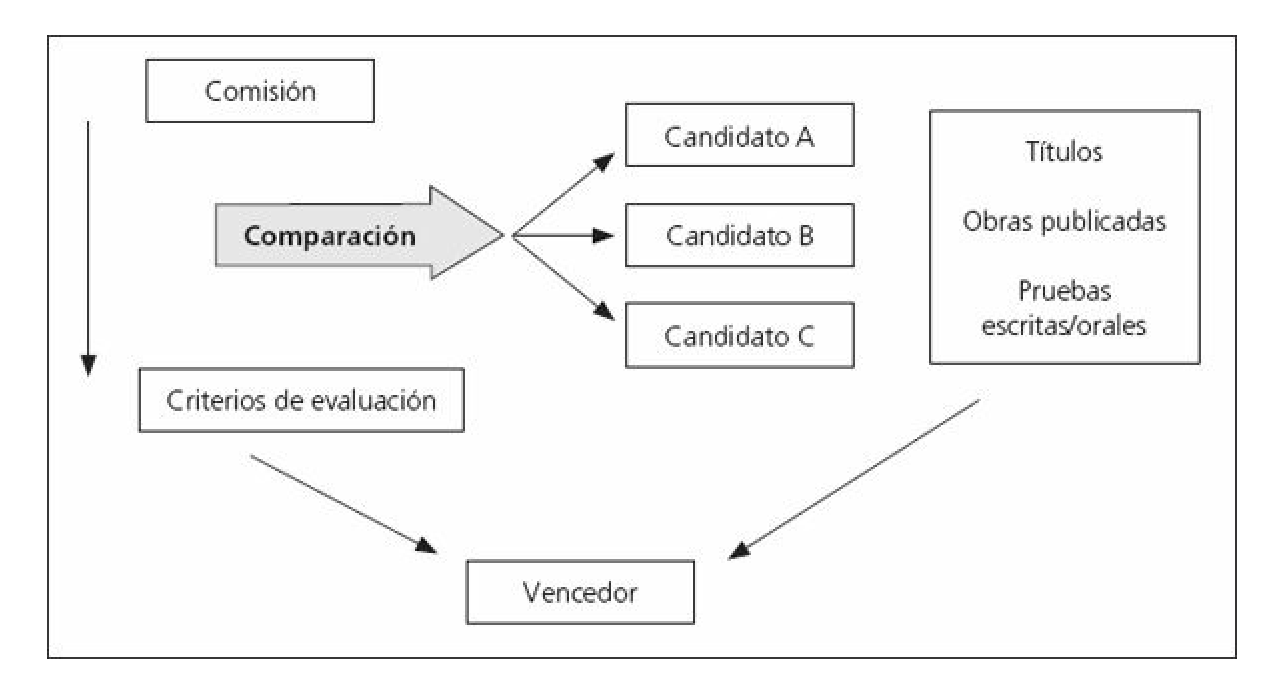


Fig. 1.1. Modelo de comparación.

Comparar es más que clasificar. «Yo aquel infinito silencio a esta voz voy comparando»

Para concluir este primer capítulo en torno al significado de la operación mental de comparar nos parece, en resumen, que la operación no cumple la tarea de producir algo nuevo, inédito, sino solamente la de ofrecer una gradación, una clasificación, partiendo de los criterios o de los modelos de comparación con los que se cuenta (o/y que se han escogido) por parte de quien realiza la comparación.

Después, de dónde provienen estos criterios, cómo se construyen y de dónde provenga su pretensión de validez/verdad será el objeto de una reflexión posterior. Así como será objeto de nuestra indagación el grado de participación de los objetos comparados en el proceso de comparación: ¿son mudos?, ¿son inermes e inertes? ¿dicen algo?

En definitiva, también se analizará la neutralidad o la no neutralidad de los evaluadores. Aun así, queda pendiente, a este nivel, una pregunta sin respuesta: ¿pero será solamente esto? ¿De verdad la comparación ofrece tan solo «clasificaciones», sin que se genere nada nuevo a partir de su acción? Quedan algunas dudas en suspenso.

Cuando leo al poeta Leopardi, *El Infinito*, encuentro allí un «voy comparando» que no se reduce a ofrecer una clasificación, a efectuar parangones entre cosas conocidas, sino más bien actúa abriendo con fuerza, casi como un claro en el cielo, el camino hacia lo inesperado: «Y me acuerdo de lo eterno».

Algo así como decir, quizás, que comparar es una operación mental que no se reduce a poner orden, a clasificar, a construir taxonomías, sino que preside también la generación de lo inesperado. De lo nuevo. Una operación capaz de abrir un claro en lo obvio,

conduciendo a los seres humanos por senderos inexplorados, por tierras desconocidas.

Siempre caro me fue este yermo monte y ese obstáculo, que de esta parte del último horizonte la vista excluye.

Mas sentado y mirando interminables espacios tras él, y sobrehumanos silencios, y profundísima quietud.

Mi mente imagina; tanto que por poco mi corazón se asusta. Y como el viento oigo susurrar entre las plantas, yo aquel infinito silencio a esta voz.

Voy comparando: y me acuerdo de lo eterno, y las muertas estaciones, la presente viva, y su sonido. Así en esta inmensidad mi pensamiento se hunde: Y el naufragio me es dulce en este mar.

(GIACOMO LEOPARDI, «El Infinito», en en *Idilios*, 1826; trad. Hernán Isnardi)[5]

---

1 Este concepto de pareja indisoluble está inserto en el número «dual», presente en muchas lenguas indoeuropeas y, en particular, en el griego, junto al singular y el plural. Hallamos ciertas huellas también en el latín, por ejemplo en el numeral *duo*, «dos», y el adjetivo *ambo*, «ambos», que presentan la desinencia -*o*, que no encaja en las desinencias de plural y que remitiría, justamente, al dual.

2 Citamos de la edición italiana Estienne H. (2008), *Thesaurus Graecae linguae*, Nápoles: La scuola di Pitagora [la traducción es mía; N. Trad.].

3 Mantenemos en esta edición la referencia al diccionario italiano porque en castellano se dan idénticos fenómenos y rasgos [N. Trad.].

4 La lectura del artículo 4 del D. P. R. del 23 de marzo del 2000, n. 117 (*Reglamento que atañe a las modificaciones del reglamento n. 390, 19 de octubre 1998, concerniente a las modalidades de cumplimiento de los procedimientos para el reclutamiento de los profesores universitarios y de los investigadores, siguiendo la norma del art. 1 de la ley n. 210, 3 de julio 1998*), permite, de forma muy instructiva, entrar también en el lado «oscuro» de la comparación. Como es sabido, de hecho, hace años que en Italia se asiste a violentas polémicas sobre las modalidades de selección de los profesores y de los investigadores universitarios y esto a causa de evidentes casos de nepotismo o de falta de respeto al criterio fundamental del mérito.

5 Consúltese en **http://www.lamaquinadeltiempo.com/algode/poemade.htm** [N. Trad.].

SEGUNDO CAPÍTULO

Y el comparar se convirtió en ciencia

¡Explórate a ti mismo!
Adentro tú mismo encontrarás el «Continente Inexplorado»
Ningún colono tuvo ese propósito.

(EMILY DICKINSON, *Tutte le poesie*, 1997 [poema 832]; trad. cast. de Elisa Salzmann y Susana Mayorga)

La actividad de «comparar» o bien de «parangonar» dos o más «entidades» entre ellas está en la base de los métodos más importantes de la investigación científica. La comparación es, de hecho, un método común a muchas disciplinas científicas y es un procedimiento fundamental de las ciencias naturales.

En este apartado de nuestra investigación, al no ser posible recorrer íntegramente todo el debate epistemológico sobre el sentido, las posibilidades, potencialidades y modalidades de uso de la comparación como método, trataremos de subrayar algunos de los nudos cruciales de dicho debate, prestando una particular atención para identificar, si es posible, las características clave de la operación mental de la»comparación».

Algunos tipos de comparación

«Comparación equivale a establecer relaciones, poner frente a frente y en relación recíproca más de un objeto con el fin de captar semejanzas y diferencias» (Cipolla, 1995, p. 452). Se trata de una forma de actividad científica que mira a establecer aserciones, aunque también nexos entre aserciones, analizando diferencias y concordancias que distintos objetos presentan en relación a los estados de una misma propiedad (Marradi, 2007). La comparación puede, por tanto, ser de distintos tipos (véase la **tabla 2.1**).

TABLA 2.1
Tipologías de la comparación

Sincrónica	Se realiza entre los estados de una específica propiedad de más de un sujeto en el mismo instante (por ejemplo, la mayor o menor altura de los alumnos de una clase)
Diacrónica	Se realiza entre los estados de una propiedad específica de un solo sujeto en momentos distintos (por ejemplo, la altura de un sujeto desde su nacimiento hasta llegar a la edad adulta)
Cualitativa	Se recurre a la comparación cualitativa cuando: – El número de casos que se examina es muy bajo – Se privilegia un análisis en profundidad de las diferencias, tratando de captar los matices y las peculiaridades de cada caso La comparación cualitativa, aunque privilegie la argumentación teórica respecto a la elaboración cuantitativa de los datos, no está en contraposición con esta última
Cuantitativa	Utiliza las encuestas cuantitativas de los factores que la indagación toma en consideración. Hace uso de la estadística descriptiva (distribuciones de frecuencias, indicios de tendencia central o de dispersión, asimetría, etc.), que brinda indicios sintéticos para comparar, y de la inductiva (control de la existencia y de la fuerza de una relación, control de la fidelidad de una distribución respecto a un determinado modelo teórico, control de la homogeneidad de dos modelos), que a través del cálculo de probabilidades permite analizar diferencias significativas entre los parámetros que se someten a examen

La revolución científica

Alfred Rupert Hall, en 1954, edita el libro titulado *The Scientific Revolution*, que identifica la «revolución científica» con el lapso de tiempo que va desde la publicación de *Las revoluciones de los cuerpos celestes* (1543), de Nicolás Copérnico hasta la edición de *Los principios matemáticos de la filosofía natural* (1687), de Isaac Newton.

Es en este periodo, de hecho, que cambian radicalmente tanto la concepción de la naturaleza como la de la ciencia y sus métodos.

Galileo Galilei (1564-1642), una de las figuras cruciales de este pasaje, sostiene que:

a) La naturaleza está constituida por un orden objetivo, matemáticamente estructurado y como tal, la ciencia lo puede reconstruir racionalmente. Esta debe ser estudiada directamente, a través de la observación, de modo que se puedan reconstruir sus «conexiones causales».
b) La ciencia se basa en un saber de tipo experimental-matemático. Galileo introduce así el concepto de medición: lo que se observa debe traducirse en términos matemáticos porque el libro de la naturaleza está escrito en un lenguaje matemático y el científico debe descifrar dicho lenguaje para conocer la realidad. Las «conexiones causales» devienen, así, leyes uniformes de desarrollo y la matemática se transforma en método universal, aplicable en todos los campos del

conocimiento científico.

c) La ciencia es intersubjetiva: es fruto de la puesta en común de la investigación y del trabajo de todos los investigadores para comprobar (o mejor, como dirá después Karl Popper, para falsear) las teorías y las leyes propuestas.
d) La ciencia tiene el objetivo de ser un progresivo conocimiento del mundo y dominio sobre el mismo por parte del hombre.

De entre las distintas consecuencias de este nuevo modo de pensar que empieza a imponerse a la llegada del Humanismo y el Renacimiento, podemos identificar algunas que revisten un interés especial para nuestra investigación:

a) La ciencia se plantea como modelo de un saber riguroso y de valor universal.
b) La atención específica viene planteada sobre el método, con el objetivo de comprobar la posibilidad de usar el «método científico» en todos los campos del saber (ética, política, metafísica, etc.).
c) La atención que se presta al método comporta la necesidad de hallar los fundamentos (lo que justifica la pretensión de validez y de universalidad), conduciendo así a nuevas teorías del conocimiento y a nuevas perspectivas antropológicas y metafísicas. Como escribió Descartes en la *Quarta Regula ad directionem ingenii* (1628-1929, p. 244):

> Entiendo por método reglas ciertas y fáciles que cualquiera podrá respetar de una forma exacta, no asumir nunca lo falso como verdadero y, sin cansar a la mente con esfuerzos inútiles, pero aumentando el grado de saber, lleven a la verdadera comprensión de todas las cosas de las que será capaz.

Con la misma amplitud de pensamiento, Francis Bacon señala, con el aforismo 122 del *Novum Organum* (1620, p. 333): «Nuestro método de investigación pone casi a la par todos los ingenios, porque deja poco espacio para las capacidades intelectuales, ligándolas a reglas muy sólidas mediante demostraciones».

Galileo Galilei y Francis Bacon

La postura de Bacon (1561-1626) se contrapone a la postura de Galileo. El nudo decisivo, como veremos, es el distinto valor atribuido por cada estudioso a la inducción y a la deducción, además del que se asigna al proceso de matematización de la realidad. La **tabla 2.2** aclara, sobre todo, el significado de los términos *deducción* e *inducción* (Livi, 2008).

TABLA 2.2
Deducción e inducción

Deducción	– Del latín deductus, participio pasado del verbo de-ducere, indica el proceso de «extraer», «recoger» – Procedimiento por el cual, partiendo de principios generales o universales, se recogen necesariamente, algunas conclusiones – El ejemplo clásico de deducción es el silogismo aristotélico que procede de una afirmación universal (premisa mayor) para alcanzar, a través de la premisa menor, una conclusión – En sentido estricto, la experiencia no tiene un papel, ya que la deducción se basa en el intelecto
Inducción	– Del latín inductus, participio pasado del verbo in-ducere, «llevar más allá». Remite, justamente, al razonamiento que, mediante la enumeración de los datos de experiencia, considera posible extraer leyes que lleven más allá el conocimiento – Procedimiento por el cual, partiendo de afirmaciones particulares, se llega a afirmaciones universales – Aun basándose en la experiencia, la inducción puede, como máximo, conducir a una generalización, ya que no es posible analizar todos los casos, sino solo algunos – Regla fundamental del conocimiento para los empiristas. La epistemología del siglo XX de Karl Popper reducirá la inducción a mera conjetura o hipótesis provisional

Galileo utiliza ambos métodos a la vez. Para él, de hecho, la ciencia está compuesta por dos momentos distintos:

a) Momento de observación e inductivo del saber: «las experiencias sensatas».
b) Momento hipotético deductivo del saber: «las demostraciones necesarias».

Lo que Galileo rechaza, y con él todos los exponentes de la revolución científica, es el finalismo y el esencialismo que habían caracterizado a los pensadores de las épocas precedentes. Al mismo tiempo, su metodología tiene como presupuesto el valor de las matemáticas como lenguaje universal de una naturaleza que se considera como uniforme y cuantitativa.

Bacon se aleja notablemente de Galileo, precisamente en referencia a la dimensión puramente matematizable de los fenómenos. Pero, de todos modos, se le considera como el profeta de la tecnología por haber sostenido, expresamente, que la tarea de la razón es la de interpretar la naturaleza para dominarla: saber es poder y la ciencia está al servicio del hombre más que al servicio de la investigación pura. El poder sirve para adquirir una «numerosa prole de invenciones y los instrumentos adecuados para domar y mitigar —al menos en parte— las necesidades y las miserias de los hombres» (Bacon, 1620, p. 333).

En 1620 Bacon —que es un hombre político y cortesano importantísimo, y que al cabo de un año será condenado por corrupción— publica el texto *Novum Organum*, que ya desde el título señala la voluntad de contraponerse a la lógica aristotélica; y es que el

filósofo inglés la considera útil tan solo para las discusiones verbales, y no así para mejorar la condición humana.

En particular, son dos los puntos que nos interesan:

- La teoría de los prejuicios de la mente.
- Las fases del método inductivo.

Para entrar en posesión de una ciencia nueva y eficaz es necesario cambiar también el paradigma lógico de referencia, rechazando los prejuicios que contaminan las fuentes de la ciencia verdadera y que para Bacon se corresponden con verdaderos «ídolos»:

- *Los ídolos de la tribu:* prejuicios ligados a los distintos grupos humanos y a la presunción humana que tiende a suponer que en la naturaleza hay una armonía mucho mayor respecto a la existente. La fuente principal de estos prejuicios es la insuficiencia de los sentidos, a los que escapan las fuerzas ocultas de la naturaleza.
- *Los ídolos de la caverna:* prejuicios presentes en la conciencia del individuo, que derivan de la educación, de las costumbres, de los casos fortuitos en que cada uno se encuentra. Cada persona tiene sus propensiones, pero es necesario liberarse de las mismas y de la interioridad (*specus*) en las que estallan, distorsionando la luz de la naturaleza.
- *Los ídolos del mercado:* prejuicios ligados a la dimensión lingüística, fruto de las convenciones humanas y de las relaciones entre las personas, que son de dos tipos: los nombres de cosas que no existen (por ejemplo, «fortuna») y los nombres de cosas que existen pero que son confusos o están mal determinados (por ejemplo, «ligero», «pesado, «denso»).
- Los *ídolos del teatro:* prejuicios ligados a las diferentes filosofías del pasado.

Es necesario liberarse, sostiene Bacon, de la reverencia en relación a los filósofos antiguos y del principio de autoridad que se les ha atribuido durante demasiados siglos.

Sobre el tema del prejuicio tendremos ocasión de volver porque, como sostiene Hans-Georg Gadamer en *Verdad y método* (1983), la idea de poderse liberar de los prejuicios es, en sí misma, un prejuicio (es más, el peor de los prejuicios) que nos aleja de la verdad.

A la destrucción de los ídolos debe seguirle, según Bacon (1629, p. 95), la conciencia de la triple tipología de científicos/filósofos que se enfrentan con la naturaleza a través de métodos diversos:

> Quienes trataron las ciencias fueron o empíricos o dogmáticos. Los empíricos, como las hormigas, acumulan y consumen. Los racionalistas, como las arañas, extraen de sí mismos su tela. El camino medio es el de las abejas, que extraen la materia prima de las flores del jardín y de los campos, y la transforman y la digieren en virtud de su propia capacidad. No es distinto al trabajo de la verdadera

> filosofía, que no se debe servir solamente o principalmente de las fuerzas de la mente; la materia prima que esta extrae de la historia natural y de los experimentos mecánicos no debe conservarse intacta en la memoria, sino que debe ser transformada y elaborada por el intelecto.

Un método, el de Bacon, que pretende negar a la vez tanto el racionalismo (las «arañas» dogmáticas»), como el absolutismo del empirismo (las «hormigas» que acumulan y consumen sin nunca producir ni una brizna de elaboración); un método que se basa en la inducción científica, en la racional interpretación y selección de los datos, y que prevé las fases que señalamos a continuación.

1. Recogida y descripción de los datos de la experiencia y de la naturaleza
2. Análisis y catalogación de los particulares aspectos de un hecho («instancias», en la terminología de Bacon). Con este objetivo se utilizan tres tablas distintas:
   - *Tablas de la presencia:* en estas se recogen los casos en los que un fenómeno se presenta de modo igual, aunque en circunstancias distintas (por ejemplo, el calor que se manifiesta tanto en los rayos del sol como en las llamas).
   - *Tablas de la ausencia:* en éstas se recogen los casos en los que un mismo fenómeno no se presenta aunque se verifique en casos similares y en aquellos señalados con anterioridad (por ejemplo, los «rayos» de la luz lunar no calientan).
   - *Tablas comparativas o de grados:* recogen los grados en los que un fenómeno se presenta en sus grados decrecientes.
3. Primera hipótesis: a partir de los resultados de las tablas, por exclusión, se formula una primera hipótesis que guía el recorrido de la investigación mediante una serie de experimentos sucesivos que Bacon llama «instancias prerrogativas». Se trata, en definitiva, de una serie de «experimentos sin matemáticas».

En definitiva, se llega a la instancia crucial (*experimentum crucis*), al cruce fundamental (Bacon hace referencia precisamente a la señal que indica la bifurcación de un camino), que demuestra su conexión necesaria con uno de los fenómenos y su disociación respecto a los demás, permitiendo así reconocer la verdadera causa del fenómeno que se investiga.

De Bacon a John Stuart Mill

Según muchos estudiosos (véase, por ejemplo, Gangemi, 1997), la lógica de la comparación está también en la base, de una forma más o menos evidente, de cualquier forma de análisis científico. Se trata de una comparación que, en este caso, hace referencia explícita a los famosos cánones de John Stuart Mill (1806-1973), quien dedicó buena parte de sus estudios sobre el método al análisis de la relación entre deducción e inducción. Se establece, entre los dos —como hemos visto— una cierta relación: se

puede estar convencido de que hay ideas innatas o principios absolutos de los que deducirlo todo, o bien, como hace Mill, se puede seguir la tesis empírica, según la cual, en el momento del nacimiento, nuestra mente es una *tabula rasa* que será rellenada de experiencias.

El problema es que si no hay ideas innatas la cuestión se complica, y no poco. Para Aristóteles —en realidad el más grande empirista de la Antigüedad—, la deducción (o el pasaje de lo universal al particular) es la forma más pura de razonamiento. Aun así, para poderse valer de él, son necesarios unos principios generales a partir de los cuales poder deducir. Los principios generales se pueden extraer realizando, de forma preventiva, una inducción (es decir, éstos deberían extraerse pasando de lo particular a lo universal). En síntesis, se parte de lo particular para conquistar lo universal y después, con este último, se pasa a construir los silogismos. Pero de este modo no se han dado muchos pasos adelante.

El empirista Mill no puede aceptar que del análisis de pocos casos se pueda llegar a una afirmación general que sea universalmente válida, precisamente porque para el estudioso no existe nada fuera de los casos singulares. ¿Y cómo se sale de este *impasse*? Sosteniendo que en la concepción nominalista no existen realidades universales, sino solo cosas que desarrollan, en sustancia, las mismas funciones que los universales. Mill utiliza, por tanto y precisamente, el principio de la uniformidad de las leyes de la naturaleza que, a primera vista, parece recaer bajo el mismo problema que ese *universal* que un buen empirista no puede aceptar. Por eso, de hecho, el filósofo inglés responde que no se debe hablar de *universal*, sino de *principio*, cosa que implica que la naturaleza no se comporta por azar, sino con regularidad («Es una ley que en la naturaleza existen leyes», afirma Mill). Por ejemplo, todos los hombres del pasado, además de tener cabeza, piernas y ojos, están muertos y dado que la naturaleza se comporta según una cierta regularidad, se puede sostener que también los hombres, dotados piernas, ojos y cabeza, serán mortales.

En resumen, Mill cae en el clásico círculo vicioso según el cual la inducción se basa en la experiencia (para Hume era la *costumbre*), que por definición no puede ser nunca una enumeración completa (o bien una experiencia de todos los casos posibles, una experiencia universal). Mill objeta que se trata de una inducción que podemos considerarla de todos modos como una enumeración completa. Siguiendo la misma lógica, es un error sostener el principio de la uniformidad de las leyes de la naturaleza basándolo en un número limitado (aunque fuera grande) de experiencias, ya que, aún siendo vasto, dicho número no agotaría todas las experiencias posibles. Se trata, como máximo, no de una universalización sino de una generalización.

Aun así, siguiendo a Mill, en el plano práctico (que es al que se adhiere dicho autor), se puede aceptar la idea (en la que se basa el saber humano) según la cual es lícito realizar generalizaciones partiendo de casos particulares para después extraer conclusiones. Una afirmación que podría presagiar grandes problemas, no solo cognoscitivos sino también prácticos (sociales, políticos, éticos, etc.), si se asume a la ligera.

En lo que atañe al método con el que indagar la realidad, Mill retoma las tres tablas baconianas, a las que añade una cuarta que prescribe el uso de un instrumento eficaz para identificar la causa de un fenómeno.

Los cánones de causalidad de John Stuart Mill

La obra *Principios de lógica inductiva y deductiva* se publicó por primera vez en 1843, pero sufrió numerosas revisiones, hasta llegar a la octava edición de 1872. En el capítulo ocho del libro tercero, titulado «Los cuatro métodos de la investigación experimental», se enuncian cinco cánones de causalidad.

Tratemos de ejemplificar, utilizando un escrito de Roberto Trinchero (2004-2005), la utilización de los cánones de Mill en una investigación en la que el estudioso pretende supervisar hipótesis que implican relaciones de mayoría, minoría e igualdad.

Al querer analizar, por ejemplo, el motivo que hace que el rendimiento escolar en matemáticas de los alumnos que han participado en un curso experimental sea medianamente más alto respecto al rendimiento de los alumnos que han seguido un curso ordinario se hará uso de la comparación. El investigador dividirá el conjunto de datos recogidos en dos grupos (los datos relativos a los alumnos que han participado en el programa ordinario) y comparará los parámetros calculados sobre la variable que es objeto de estudio (el rendimiento matemático) en ambos grupos. La lógica de la comparación que se sobreentiende aquí hace referencia, de forma explícita, a los cánones de Mill (resumidos en la **tabla 2.3**), que definen la lógica de la inducción científica.

Cuando se aplican los cánones de Mill respecto a la concordancia y la diferencia para señalar regularidades empíricas se habla de «cuasi experimentos». Un cuasi experimento reproduce, conceptualmente, una situación experimental, con la diferencia que en el cuasi experimento el investigador no aplica el estímulo experimental, sino que va a buscar más casos en los que las propiedades que examina difieran por su naturaleza y por efecto de la historia anterior y señala concordancias y diferencias (véase, de nuevo, Trinchero, 2004-2005).

De las ciencias físico-naturales a las ciencias humanas

La comparación y el método comparativo no se utilizan solo en las ciencias naturales y físicas, sino que, a partir del positivismo y del nacimiento de las ciencias sociales, se convierten en elementos cruciales de las nuevas ciencias humanas.

El bueno y viejo de Comte

August Comte (1789-1857) es uno de los filósofos más maltratado por la historia y por los filósofos mismos. Y aun así, guste o no, su filosofía, el positivismo, constituye aún

hoy en día una de las orientaciones culturales predominantes en la opinión pública (aunque nadie lo admita ni lo confiese). Y, por tanto, debemos partir de él para desarrollar nuestro razonamiento.

TABLA 2.3
Los cánones de John Stuart Mill

CANON	DEFINICIÓN DE STUART MILL	EJEMPLO
1. Canon de la concordancia	Si dos o más casos del fenómeno sobre el que se indaga tienen una sola circunstancia en común, esa única circunstancia en la que todos concuerdan será la causa (o el efecto) de ese determinado fenómeno	Si un grupo de alumnos obtiene buenos resultados en matemáticas, hay que hacer un listado de todas las posibles propiedades que pueden influir en el rendimiento en matemáticas;las propiedades que tengan el mismo valor en los distintos alumnos pueden ser la causa o el efecto de ese buen rendimiento en matemáticas
2. Canon de la diferencia	Si un caso en el que el fenómeno sobre el que se indaga se manifiesta y un caso en el que no se manifiesta comparten todas las circunstancias excepto una, esa única que está presente en la precedente, la circunstancia en la que difieren los dos casos, será el efecto (o la causa, o una parte indispensable de la causa) del fenómeno	Si algunos alumnos obtienen buenos resultados en matemáticas y otros no, hay que hacer un listado de todas las posibles propiedades que pueden influir en el rendimiento en matemáticas y observar en qué alumnos difieren dichas propiedades; esas propiedades pueden ser la causas o el efecto de las diferencias de rendimiento en matemáticas
3. Canon conjunto de concordancia y diferencia (Canon de los residuos)	Si dos o más casos en los cuales el fenómeno se manifiesta tienen solamente una circunstancia en común, mientras que dos o más de los casos en los que no se manifiesta no tienen nada en común a parte de la ausencia de esa circunstancia, la única circunstancia en la que los dos grupos difieren será el efecto (o la causa o una parte indispensable de la misma) del fenómeno	Si los alumnos que tienen un buen rendimiento en matemáticas tienen como única circunstancia en común el elevado número de horas de estudio y aquellos que tienen un bajo rendimiento, aun siendo muy diferentes, tienen en común ese bajo número de horas de estudio, el número de horas de estudio es, al menos, una de las causas del nivel de rendimiento en matemáticas
4. Canon de las variaciones concomitantes	Cualquier fenómeno que varíe de algún modo cada vez que otro fenómeno varía de ese mismo modo, será una causa o un efecto de ese fenómeno o bien estará vinculado con este a través de alguna relación de causalidad	Si el rendimiento en matemáticas crece al aumentar una propiedad de los alumnos y disminuye al disminuir dicha propiedad, el rendimiento en matemáticas puede ser causa o efecto de dicha propiedad

Comte conjuga la idea del progreso (recogida de Saint-Simon) y una nueva concepción

de la historia expresada por la «ley de los tres estadios». Según Comte todas las sociedades, la historia, las ciencias, pero también todo individuo, pasan a través de tres estadios: el teológico, el metafísico y el científico/positivo. Lo que distingue los tres estadios es el tipo de explicación (conocimiento, gnoseológica) dominante. En el estadio teológico, la explicación de los fenómenos hará referencia al mito, a la religión, a lo sobrenatural; en el segundo estadio a entidades abstractas, en el tercer estadio, finalmente, a la ciencia que investiga las relaciones, esto es, las leyes que conectan entre sí los fenómenos.

Obviamente, los tres estadios pueden compararse entre sí y, es más, como sucederá con el evolucionismo lineal, la idea de que toda sociedad y la mente recorren a lo largo de su historia los mismos senderos, permite a quien ya ha llegado a la cima enseñar a los demás cómo hacerlo para ascender más rápidamente.

La sociología, ciencia que estudia la sociedad, que nace precisamente con Comte y que él denomina como «física social», se articula en dos momentos: la estática social (el estudio de las condiciones del orden social en un determinado momento) y la dinámica social (el estudio del progreso de la sociedad). Según Comte, la sociedad ha pasado a través de tres estadios:

1. *Estadio teológico:* en el que el poder está en manos de los sacerdotes y los militares.
2. *Estadio metafísico:* en el que el poder está en manos de los juristas.
3. *Estadio positivo:* en el que el poder es ejercido por los científicos.

Cabe decir a modo de inciso —aunque tendremos ocasión de volver sobre ello— que durante años, toda la teoría y la práctica de la cooperación internacional y del desarrollo y del subdesarrollo han hecho referencia a la lógica de Comte, a sus estadios y a sus fases. Según la cual, obviamente, en el estadio 3 situaríamos a Comte mismo o, por lo menos, a sus amigos intelectuales, políticos y especuladores industriales del mundo evolucionado; esto es, de nuestro mundo.

En esta acumulación intelectual y social nace también otra nueva ciencia que, precisamente, pivotará en torno a la comparación: la antropología.

La antropología y el problema del otro

La antropología (el discurso sobre el hombre, el estudio del hombre) ha sido desde siempre una parte de la reflexión filosófica. Desde mitades del siglo XIX, en el clima del positivismo que caracteriza al nacimiento de las ciencias humanas, la antropología —a la que se añade el término «cultural»— empieza a asumir los rasgos específicos de ciencia social que estudia el universo de los sistemas simbólicos e institucionales que caracterizan el comportamiento de los grupos sociales.

En el centro de la reflexión de la antropología cultural está el estudio de las diferencias

entre sociedades y culturas y por tanto, haciendo una extrema síntesis, ésta se asigna a sí misma la tarea de «pensar al otro». A decir verdad, desde los tiempos más antiguos —piénsese, por ejemplo, en Heródoto (484-425 a. C.), considerado por muchos como el padre de la etnografía—, viajeros, filósofos y estudiosos han utilizado el parangón con el *otro* como parámetro comparativo para definirse a sí mismos, a la propia cultura y a la propia sociedad.

También muchos filósofos griegos y romanos se plantearon el problema de la alteridad y de la diferencia existente entre pueblos y culturas, pero también entre los mismos hombres. El debate sobre la esclavitud, sobre los bárbaros y sobre los distintos usos y costumbres de los pueblos se entreteje, por un lado, con el nudo de la convivencia civilizada dentro de la misma ciudad y, por el otro, con el problema de la diversidad cultural y con el debate en torno a la posibilidad o no de acoger usos y concepciones que a primera vista pueden parecer inaceptables.

El extranjero, el otro y la comparación con el otro se convierten así en una suerte de papel tornasolado, un espejo, un doble, sobre y con el que toda cultura se mide. En el curso del siglo XVIII, Montesquieu (1689-1755), Voltaire (1694-1778) y Jean-Baptiste Le Rond d'Alembert (1717-1783) se enfrentan al tema de la diversidad cultural de los pueblos que explican, al menos en parte, como el efecto de la acción desarrollada por las costumbres sobre el patrimonio natural que, en origen, es igual en todos los hombres. Se difunde así, tanto en Francia como en Inglaterra, un particular interés por las sociedades primitivas hasta alimentar el mito del «buen salvaje» que en Rosseau va acompañado de una fuerte crítica al etnocentrismo que caracteriza a la sociedad y a la cultura europeas.

El nacimiento de la antropología como ciencia positiva

Pero a mitad del siglo XIX, las respuestas que da la filosofía ya no se consideran satisfactorias. Después de unos tres siglos de enormes progresos en el campo de las ciencias naturales, empieza a surgir la pregunta de si incluso las respuestas a las cuestiones en torno a la condición humana no sean el fruto de una metodología de investigación rigurosa y objetiva, reproducible, y por tanto el resultado de investigaciones científicas.

El clima cultural, aun así, conduce a la *inferiorización* de lo «exótico».

Las distintas ramas de la antropología física, como la antropometría, tratan de constituir una gramática de los «caracteres somáticos» de los grupos racionales: en el 1867 la *Societé d'Anthropologie* da el pistoletazo de salida a un laboratorio de craneometría que utiliza la medición y la comparación del cráneo. Las civilizaciones extraeuropeas, en esta percepción lineal de la evolución sociocultural, se consideran, evidentemente, retardadas, pero susceptibles de ser civilizadas y por tanto colonizadas. Así, el cerco se cierra. El método comparativo brinda, al mismo tiempo, una demostración perfecta de las emergentes teorías en torno a la *jerarquía de las razas* y una ilustración (y justificación) igualmente perfecta de la *misión civilizatoria* en curso en la época y en los países que poco a poco iban siendo colonizados por las potencias

europeas.

La antropología ¿sierva del colonialismo?

Es el colonialismo el que obliga a las potencias europeas a preguntarse sobre las culturas y los modos de vida de las poblaciones que van subyugando. El rol de los antropólogos ingleses, a menudo al servicio directo de la administración colonial, es precisamente el de estudiar los distintos pueblos y las diversas culturas para optimizar la penetración política y económica. El colonialismo utiliza, por tanto, la antropología cultural enmascarando los intereses económicos y de potencia con el velo de la misión civilizadora de Occidente. Una misión que a menudo va a la par con la acción evangelizadora, según reza el célebre eslogan: «Civilizar para evangelizar, evangelizar para civilizar».

De entre los mayores exponentes del evolucionismo unilineal debe recordarse al jurista americano Lewis Henry Morgan (1818-1881) y al escocés James George Frazer (1854-1941). El primero publica, en 1887, el libro *La sociedad antigua*, en el que esquematiza la evolución del hombre siguiendo tres fases (salvaje, bárbara y civilizada); sus estudios son fruto de una aguzada comparación a la que se someten sistemas de terminología de parentesco provenientes de todas las partes del mundo.

James George Frazer es, en cambio, el autor de la famosísima obra *La rama dorada*, publicada en quince volúmenes entre 1890 y 1915 (Frazer, 1992); una obra inmensa, fruto de una riquísima indagación etnológica sobre los usos y las creencias de más de trescientas sociedades. Buscando las probabilidades de asociación entre distintas costumbres, Frazer brinda por primera vez una base estadística a la comparación antropológica. También según Frazer, la historia de la humanidad pasa a través de tres estadios sucesivos de pensamiento: magia, religión y ciencia.

Hacia el relativismo cultural

Las teorías evolucionistas no tardaron mucho en ser sometidas a críticas radicales por parte de Franz Boas (1858-1942) y por parte de las escuelas difusionistas tanto europea como americana. Boas, padre de la teoría definida como «particularismo histórico», evidencia *Los límites del método comparativo de la antropología*, tal y como titula su obra de 1896. No es correcto, según él, considerar que los rasgos culturales similares en pueblos alejados entre sí estén ligados a las mismas causas y puedan ser atribuidos a la unidad psíquica del género humano que se desarrolla a lo largo de una sola línea evolutiva. Y viceversa, todo hecho, uso o costumbre cultural, debe insertarse en la cultura específica del grupo en el que se sitúa con el fin de identificar las causas históricas y los procesos psicológicos que lo han generado.

Boas se convierte así en promotor del relativismo cultural, que resulta ser una de las contribuciones más importantes de la antropología al debate científico del siglo XX. Por

lo demás, la comparación se abandona también debido a la exigencia de investigaciones cuyos objetivos no sean las leyes generales del desarrollo de la cultura humana, sino las especificidades de cada cultura.

El interés por la comparación renace después sobre todo en el ámbito estructuralista. Buena parte de las investigaciones estructuralistas de Claude Lévi-Strauss (1908-2009) pueden, de hecho, interpretarse como una investigación de los fundamentos de la validez de la comparación. Lévi-Strauss se concentra sobre todo en los aspectos formales y considera la cultura como la representación visible de una estructura abstracta de la mente humana. Para el estudiosos francés, la estructura es un esquema conceptual, universal y formal, que existe a nivel inconsciente y que se manifiesta a través de las estructuras visibles de la cultura.

Como un lingüista, que trata de descubrir las leyes que regulan el funcionamiento de una lengua prescindiendo de la consciencia que tienen de ella los ha-blantes, del mismo modo el antropólogo estudia los fenómenos culturales (por ejemplo, el sistema de parentesco y las reglas que rigen los vínculos matrimoniales) investigando las leyes universales que gobiernan los fenómenos.

Desde Lévi-Strauss la comparación volvió a ser, aunque de un modo más crítico, uno de los métodos indispensables de la antropología. Y eso ha llevado también a una declinación más precisa de los tipos de comparación.

Oscar Lewis, por ejemplo, elabora una clasificación articulada de las distintas entidades sociales sometidas a comparación, del contenido de la comparación, de los objetivos para los que se utiliza, de los métodos empleados para obtener datos, y de los tipos de investigación (comparaciones estadísticas, tipológicas, descriptivas, etc.).

Ronald P. Rohner (1977) propone, en cambio, cinco planteamientos o metodologías de tipo comparativo:

1. Estudios de casos particulares.
2. Estudios que utilizan el método de las variaciones concomitantes.
3. Estudios relativos a la distribución regional de los rasgos culturales.
4. Estudios que se refieren a culturas escogidas al azar en todo el mundo, como muestras para comprobar determinadas hipótesis.
5. Estudios con planteamientos universalistas.

Aun así queda claro que, sea cual sea el punto de vista desde el que se contemple el tema de la comparación en la antropología, el acercamiento a un objetivo comparativo de datos provenientes de lugares y culturas distantes entre sí plantea gravísimos problemas epistemológicos, en tanto que esta operación a menudo es más un reflejo del pensamiento del investigador que no de una realidad objetiva.

Como diría el fundador de los *Cultural Studies*, Stuart Hall (2006), el conocimiento es siempre situado.

Como un cangrejo: un paso atrás para dar un paso adelante

En 1982 el filósofo y semiólogo búlgaro-francés Tzvetan Todorov publica un libro fundamental titulado *La conquista de América. El problema del otro* (Todorov, 1984). El relato de Todorov tiene el objeto de exponer los resultados de su indagación en torno a la «conquista de América», que se narra escogiendo la historia ejemplar de cuatro personajes de los que se narran hechos y determinados acontecimientos a la búsqueda de una «moral» de la historia.

El libro, como se resume en la **tabla 2.4**, está dividido en cuatro partes: *descubrir, conquistar, amar* y *conocer,* y a cada parte le corresponde un personaje de la «conquista» y una modalidad de relación/comparación con la alteridad.

A partir de las diversas «historias» podemos también comprender cómo el conocimiento del otro es siempre un proceso multidimensional que se juega, al menos, sobre tres ejes:

1. El juicio de valor (*plano axiológico*): el otro me gusta o no me gusta, es mi igual o inferior a mi.
2. La acción de acercamiento o de alejamiento en relación al otro (*plano praxeológico*): yo abrazo los valores del otro y me identifico con él o bien asimilo al otro a mí mismo.
3. El conocimiento o el no conocimiento de la identidad del otro (*plano epistemológico*): conozco o ignoro la identidad del otro.

En realidad, a las historias recogidas y reelaboradas por Todorov, y a partir de las cuales es posible extraer algunas tipologías y resultados de la comparación, Theo Sundermeier (1999) añade un quinto tipo de encuentro, aunque sea fallido. Se trata del intento de «adaptación sin pérdida de la propia identidad» realizado por dos misioneros jesuitas del siglo XVI en Japón y en China: San Francisco Saverio[1] y Matteo Ricci. Su modalidad de acción hoy la teología de la misión la definiría como de «inculturación»[2]. Un intento que entonces queda en suspenso y después se prohibe, cosa que confirma la hipótesis de que Europa pueda ver en el otro tan solo a sí misma, como en un espejo, o que en él quiera ampliar su propia cultura (véase también Tosolini, 2009).

TABLA 2.4
Tipologías de relación/comparación elaboradas por Todorov (1984)

TIPOLOGÍA	PERSONAJE	ESPECIFICIDAD
Descubrir	Cristobal Colón	Cristobal Colón cree en las sagradas escrituras, está convencido de su

		misión, quiere llevar a Cristo a las Indias y colonizar el nuevo mundo a cuenta de España. Es cierto que llegó a las Indias y no a un nuevo continente. No descubre, sino que encuentra. Encuentra Europa en América. No se preocupa de los habitantes indígenas: en los indios no percibe al extranjero sino al otro, al idéntico. El otro es semejante al europeo (aunque en los últimos años de su vida cambiará de parecer y lo considerará un potencial esclavo). No aprende la lengua del otro pero manda a alguno a Europa a aprender español. En síntesis, el extranjero es mi semejante, que me es extranjero solo de forma provisional.
Conquistar	Hernán Cortés y Moctezuma	Todorov analiza el nivel de conocimiento del otro al que llegan los dos comandantes contrapuestos: Hernán Cortés en el campo español y el emperador de los aztecas, Moctezuma. Ambos están dentro de la lógica de la conquista: Cortés operará para conquistar a los aztecas; Moctezuma y los aztecas, en los siglos anteriores, han conquistado y reducido a la servitud a los pueblos vecinos. El choque entre los dos es analizado por Todorov al nivel de la comprensión de uno mismo y de la comprensión del otro por parte de ambos personajes. Mientras que Cortés llegará a un alto nivel de comprensión de los rituales y de las reglas sociales aztecas, Moctezuma terminará por no actuar, al no saber qué hacer. El autor compara los dos sistemas culturales. El europeo, de comunicación entre los hombres, y el azteca, de comunicación con el mundo y con lo divino (una comunicación ritual que se basa en la tradición y que deja fragmentadas las poblaciones indígenas frente a la novedad de la conquista). Cortés es en este sentido el clásico representante de la cultura europea: se apropia de la cultura ajena y, parcialmente, se identifica con esta para afirmar así con más fuerza su propia identidad e imponerla a nivel mundial.

Amar	Bartolomé de las Casas	Como Colón, Bartolomé de las Casas está convencido de la igualdad de las personas y subraya con fuerza la dignidad de los indios vistos como criaturas de Dios. Aun así, precisamente porque en el pensamiento medieval uno se convierte verdaderamente en persona solo mediante el bautizo, él se empeñará en bautizarlo. Pero empieza también a realizar un desplazamiento de perspectiva que será fundamental en los siglos sucesivos: trata de adoptar el punto de vista del otro para «comprender» la perspectiva que lleva a los indios a efectuar los sacrificios humanos y a considerar necesario, siguiendo la estela de las enseñanzas de San Pablo (Cor 14, 11), el aprendizaje de su lengua.
Conocer	Diego Durán y Bernardinho de Sahagún	Ambos monjes, el primero dominico y el segundo franciscano, son dos estudiosos que permitirán la conservación del conocimiento de la cultura indígena. Aprenden la lengua indígena, el nahuatl, y en sus obras recogen la versión de los indígenas de los últimos acontecimientos históricos. Aunque su punto de vista no pueda estar ausente, logran brindar las versiones más fieles del pensamiento indígena. Aun así, como señala Sundermeier, tanto Durán y de Sahagún como Cortés no han percibido realmente al extranjero. De hecho, «a pesar de su capacidad de adaptarse al extranjero, estos se han interesado únicamente por ellos mismos. El extranjero es representable solo en relación a lo que ya se conoce (se conoce de la religión y de la cultura antigua). Si logra este paso, el extranjero es aceptado y puede ser usado como material para describir el inicio, la prehistoria o el ideal de la propia cultura y de la propia religión o bien, si no es conmensurable, este sigue siendo un signo del mal que debe ser aniquilado» (Sundermeier, 1999, p. 22). El caso de Durán en este sentido es

		emblemático: por un lado se ha identificado completamente con el punto de vista azteca, pero por el otro no pone nunca en cuestión su fe cristiana. No hay por tanto que asombrarse de que el juicio que él expresa sobre los indios y su cultura sea profundamente contradictorio. Seguramente, él no ve en ellos ni a los buenos salvajes ni a los brutos desprovistos de razón, sino que afirma que, a pesar de que posean una admirable organización social y una notable inteligencia, persisten en su fe pagana. Cosa que le lleva a decidir, con toda su honestidad, que conservará la ambivalencia de sus sentimientos: «Estos estaban, por un lado, bien organizados y administrados, pero eran, por el otro, tiránicos y crueles».

Comparación: ¿un método o una ciencia?

Hemos dedicado mucho espacio al análisis de la utilización de la comparación en la antropología cultural porque esta última es la ciencia que, desde su nacimiento, se sitúa como un puente que relaciona las ciencias naturales y físicas con las ciencias humanas, nacidas a partir de la mitad del siglo XIX, en la época positivista, precisamente con el objetivo de dar vida a unas «ciencias» que brindasen certezas en vez de palabras.

También las ciencias humanas, por tanto, utilizan, entre otros y diversos métodos de investigación, el análisis comparativo, en las formas y las tipologías a las que hemos hecho mención aquí.

Aun así, con el paso del tiempo se asiste así al nacimiento de nuevas constelaciones de saberes que, además de utilizar la comparación como método, discuten posibilidades de definirse como ciencias comparadas autónomas. Aquí a continuación presentamos algunos ejemplos de dicho proceso.

El objetivo no es el de indagar las condiciones de posibilidad de una o de más de una ciencia comparada, sino más bien la de captar, a partir del debate sobre el tema, elementos que puedan iluminar aún más los rasgos fundamentales de la operación mental de la «comparación».

Derecho comparado

En 1900, tuvo lugar en París, el I Congreso de Derecho Comparado. Uno de los temas que estuvo en el centro del debate fue la gestión de la determinación del derecho

comparado como ciencia o como método. Un debate que ha continuado durante todo el siglo y que ha puesto en evidencia la existencia de distintas posiciones.

Algunos autores sostienen que los términos «método» y «ciencia» son intercambiables. Se trata de una posición difícilmente defendible: el método es, de hecho, un conjunto de fases racionales y sucesivas utilizadas para alcanzar un objetivo preciso, mientras que la ciencia es un conjunto de conocimientos ordenados en torno a un determinado objeto, con un ámbito y un método propios.

Otros autores sostienen que el derecho comparado es una ciencia o, por lo menos, una disciplina autónoma.

Otros consideran que éste es solo un método y que no puede ser una ciencia, dado que no tiene un campo de investigación propio.

Un grupo de estudiosos, cuyo principal representante es Erich Rothacker, concibe el derecho comparado como una rama de una ciencia comparativa general en la que pueden encuadrarse otras disciplinas, como la lingüística comparada y la ciencia comparada de las religiones.

Como se ve, también en el caso del derecho comparado existen posiciones de lo más variado y no pretendemos profundizar ulteriormente en el análisis, entre otras cosas porque en el caso específico del derecho esto implicaría enfrentarse a los conceptos de microcomparación (comparación de reglas o de instituciones jurídicas pertenecientes a distintos sistemas) y macrocomparaciones (para subrayar las características y las estructuras fundamentales de los ordenamientos jurídicos); e implicaría también profundizar en las eventuales especificidades del método comparativo en el ámbito jurídico.

Tal y como escribe Stefano Ceccanti (2005):

> No siempre es fácil captar la diferencia con la «política comparada», la disciplina politológica que la sitúa junto al «derecho constitucional comparado» (así como la «ciencia de la política» se sitúa junto a las «instituciones de derecho público» en diversos aspectos»).
>
> La frontera no pasa por un territorio cognoscitivo porque la porción de realidad que se investiga es, sustancialmente, la misma. La diferencia atañe al método con el que se estudia.
>
> El jurista comparativo parte de las normas (de la parte de arriba del sistema, es decir, de las normas constitucionales), pero, para hacer bien su trabajo, debe descender hasta su efectividad. Parte, por ejemplo, del hecho que el Jefe del Estado en Austria es escogido directamente por los amplios poderes formales atribuidos, pero debe después rendir cuentas del hecho que la dirección política está determinada, esencialmente, por el primer ministro y por el gobierno que él guía.
>
> El politólogo comparatista parte de la base de la identificación de esta regularidad del sistema, pero, para completarla, debe también considerar hasta qué punto y cómo las reglas formales inciden sobre ello (cuándo se introdujo la elección directa y cuándo se puso en práctica por primera vez, etc.).

Además no puede olvidarse que en la jurisprudencia el principio del *tertium comparationis* asume un valor especial. El constitucionalista Valerio Onida (2003) afirma, por ejemplo, que, para la Corte constitucional italiana, el *tertium comparationis* es central, aunque Gustavo Zagrebelsky haya observado, justamente, que siempre se puede hallar un *tertium* para invocar una desigualdad. Onida (2003) escribe, en una intervención para el Observatorio Constitucional de la Universidad LUISS:

> En realidad, esta jurisprudencia está hasta tal punto condicionada por el *tertium comparationis*, que no resulta infrecuente que la Corte rechace una cuestión —en tanto que inadmisible o infundada— únicamente porque no se ha invocado un *tertium* apropiado u homogéneo: de este modo, sucede que el parámetro de comparación para juzgar la constitucionalidad de una norma termine muy a menudo convirtiéndose en una elección del legislador ordinario y no tanto en una elaboración autónoma jurisprudencial del contenido del derecho. En la sentencia n. 219 del 1975, por ejemplo, que pretendía juzgar la constitucionalidad de la ausencia de equiparación de la retribución de los profesores universitarios de categoría más alta con la de los miembros del equipo directivo de las universidades, la Corte reconoce en un primer momento la no homogeneidad de las dos situaciones; y aun así afirma que, como en la tradición legislativa las salidas profesionales de ambas carreras es la misma, es discriminatorio que la retribución de los profesores no esté vinculada con la de los miembros del equipo directivo.

Es preciso, de todos modos, concluir esta ejemplificación citando las famosas *Tesis de Trento*, un manifiesto cultural sobre la ciencia de la comparación jurídica elaborado en 1987 por una serie de prestigiosos comparatistas de la facultad de Derecho de la universidad local (F. Castro, P. Cendon, A. Frignani, A. Gambaro, M. Guadagni, A. Guarnieri, P. G. Monateri y R. Sacco).

Aun hoy la guía —que es obligada en las carreras y en los cursos de la facultad de Derecho de Trento— se cierra con la presentación de las *Tesis* con la premisa que «el conocimiento y al comprensón de las tesis capacita a los alumnos para apreciar el significado y el valor de los numerosos cursos comparatistas impartidos por la facultad» (véase la **tabla 2.5**).

Obviamente, nuestro interés parte de la especificidad del derecho para concentrarse en cambio en las articulaciones de la comparación en cuanto tal, como operación mental que creemos que es crucial en muchísimos campos del saber y de la investigación.

TABLA 2.5
Derecho comparado: Las Tesis de Trento **(1987)**

1ª Tesis	La comparación jurídica, entendida como ciencia, mira hacia la manera necesaria de mejorar el conocimiento de los datos jurídicos. Las tareas ulteriores —por ejemplo, la promoción del mejor modelo legal o interpretativo— merecen la más

	alta consideración, pero representan un fin tan solo eventual de la investigación comparatista.
2ª Tesis	No existe ciencia comparatista sin medición de las diferencias y de las identidades que se establecen entre varios sistemas jurídicos. No se produce ciencia comparatista hasta que no atiende a los intercambios culturales o a la exposición paralela de las soluciones explicitadas en las diversas áreas.
3ª Tesis	El comparatista dirige su atención a los varios fenómenos de la vida jurídica que se han dado en el pasado y en el presente, considera las mismas propuestas jurídicas (entre las que se hallan los actos del legislador y del juez, así como las definiciones del doctrinario) como hechos históricos y tiende a determinar lo que sucedió realmente. En este sentido, la comparación es una ciencia histórica.
4ª Tesis	El conocimiento de los sistemas jurídicos de forma comparativa tiene el mérito específico de supervisar tanto la coherencia de las formaciones presentes en todo sistema jurídico, como los elementos que componen y determinan cada formación contrapuesta. En particular, ésta supervisa la coherencia entre las reglas operacionales presentes en el sistema y las propuestas teóricas elaboradas para representar las reglas operacionales.
5ª Tesis	El conocimiento de un sistema jurídico no es monopolio del jurista que pertenece al sistema. Por el contrario, el jurista, perteneciente a un determinado sistema, si bien por una parte se ve favorecido por la abundancia de informaciones, por otro lado se verá apurado por el supuesto de que los enunciados teóricos presentes en el sistema sean plenamente coherentes con las reglas operacionales del sistema que se toma en consideración.

Sociología y política comparadas

Como sucede con la antropología, para las ciencias sociales y políticas la comparación constituye un elemento crucial desde la vertiente del método, mientras que para algunos estudiosos es posible hablar incluso de una ciencia, un saber científico, definido como política comparada, sociología comparada, y así sucesivamente.

Utilizaremos el debate específico para reflexionar con mayor profundidad sobre algunos temas centrales de las ciencias sociales y de la operación de comparación, elaborando brevemente un listado de los elementos que interesan, en mayor medida, a nuestra investigación.

a) *El tema de la posición del observador respecto al universo observado/comparado y por tanto de la objetividad en las ciencias sociales.*

El debate posmoderno sobre la reflexividad en las ciencias sociales en realidad no ha añadido mucho a lo que ya expuso magistralmente Max Weber en su distinción entre juicios de valor y juicios de *facto*. Como se recordará, para Weber, los juicios de valor juegan un papel en la elección del objeto de estudio y también en la elección del planteamiento teórico y del aparato conceptual, pero en cualquier caso el investigador tendrá que someter sus hipótesis en torno a las relaciones entre los fenómenos a rígidos protocolos de comprobación lógica y empírica que le permitan considerar de igual modo todas las hipótesis alternativas. El investigador debe así ser consciente de los *sesgos*[3] presentes en su punto de partida para evitar pasar por alto puntos de vista alternativos.

Los estudiosos de metodología de las ciencias sociales sostienen que la comparación es connatural a la actividad cognoscitiva en sí misma y que constituye uno de los recursos a utilizar para evitar la miopía del etnocentrismo (tal y como señala Hegel: la conciencia se reconoce a sí misma en los demás y conoce a los demás en sí misma).

b) *¿Qué causalidades?*

El tema de la comparación nos lleva además al debate metodológico sobre la causalidad que ha contrapuesto a menudo a la historia y la sociología. La historia, de hecho, se concentra en la narración de lo que no veremos una segunda vez y, cuando lo hace, trata de explicar fenómenos singulares sin pasar por proposiciones generales. La sociología, aunque no esté desvinculada del análisis histórico del que se nutre, mira también y aun así hacia la reconstrucción conceptual y causal de las instituciones sociales y de su funcionamiento. Weber, de nuevo, distingue entre causalidad histórica (que determina las circunstancias únicas que han provocado un determinado acontecimiento) y causalidad sociológica (que plantea la hipótesis de una relación regular entre fenómenos).

A menudo los historiadores han criticado la sociología por este intento de extraer relaciones generales de causalidad a partir del análisis de acontecimientos no repetibles. Por el otro lado, se ha asistido al intento de relacionar íntimamente la sociología y la historia en el campo de investigación definido como «sociología histórica», muy difundida sobre todo en el ámbito anglosajón (Abrams, 1985).

c) *¿Qué se puede comparar?*

Sartori (Sartori y Morlino, 1991) sostiene que para comparar bien es necesario primero clasificar bien. Lo que implica responder en primer lugar a la pregunta de: ¿qué se puede comparar? ¿Se pueden comparar peras con manzanas? Y si es así, ¿en relación a qué propiedades o características? La acción de comparar implica siempre un doble proceso: es, a la vez, asimilar y diversificar entidades cuyos atributos en parte se comparten y en parte no. «Qué» comparar y «respecto a qué» comparar constituye un problema de clasificación, teniendo presente que clasificar equivale a «ordenar un universo en clases que sean, mutuamente exclusivas y colectivamente exhaustivas entre sí». Con gran astucia, Sartori ha utilizado más de una vez, incluso en sus intervenciones periodísticas, la metáfora del gato, esto es: un animal (que no siempre hace «miau»), fruto de un proceso de conceptualización equivocado que puede tener distintas causas u orígenes:

– *Provincianismo:* estudios que crean conceptos con medida y sin medida, ignorando categorías de análisis que derivan de teorías generales.
– *Una mala clasificación:* elecciones terminológicas equivocadas o distorsionadas.
– *Gradismo*: resultado de la convicción de que todas las diferencias son diferencias de grado, con la fijación arbitraria de sus puntos de distinción.
– *Ensanchamiento de los conceptos:* efecto del uso excesivo de la denotación en detrimento de la connotación. Ampliar la denotación de un concepto significa, de hecho, ampliar los objetos que este implica, en detrimento de la connotación (características que definen el concepto) que, ofuscada, conduce a la producción de conceptos vagos y genéricos.

d) *Diferencia entre comparación y método comparativo.*

Para Sartori (Sartori y Morlino, 1999) parangonar sirve para supervisar, o bien comprobar o falsar si una generalización (regularidad) «se mantiene» en todos los casos a los que se aplica. En el ámbito de las ciencias sociales muchos autores sostienen que no existe un método comparativo entendido como una entidad separada y en sí misma. Todos los diversos métodos (experimental, estadístico, comparativo, histórico, ordenados de forma decreciente en relación a su capacidad para hacer inferencias) son distintas formas de supervisión de las hipótesis y recurren a la comparación. En sustancia, el método científico en general, sea cual sea la forma que asuma, está siempre caracterizado por las mismas directivas metodológicas: tener bajo control las variables que se consideran influyentes y comparar los estados de las propiedades de las que se desea analizar sus variaciones (Smelser, 1982).

La especificidad del método comparativo es la de ser una suerte de sustitución del experimento (esta tesis ya la sostuvieron los primeros estudiosos de las ciencias humanas en el siglo XIX): una forma de supervisión de las hipótesis que da unos resultados menos certeros que un experimento de física, en tanto que no pueden manipular *in situ* los estados de las propiedades analizadas (no se puede, por ejemplo, realizar a voluntad una serie de atentados para comprobar de qué modo se expresa el terror y el miedo en la

población de una ciudad), pero se actúa a través del diseño de la investigación (elección de los casos, de las propiedades, del fenómeno que se explicará). De ello se sigue, además, que las ciencias sociales no producen explicaciones deterministas sino de probabilidad, y no en el sentido estadístico del término, y por lo tanto una o unas pocas excepciones no bastan para descartar las regularidades identificadas en las ciencias sociales. Cosa que, obviamente, complica aún más el conjunto, haciendo de la operación de investigación algo todavía más fascinante y asombroso.

e) *Límites del método comparativo.*

Las ciencias sociales nos enseñan, en definitiva, que los contextos de las situaciones que son objeto de comparación no serán nunca lo bastante similares como para asegurar que las peculiaridades específicas e individuales de cada ambiente no tengan ninguna influencia sobre el dato observado: el investigador nunca podrá excluir con certeza que pueda existir una influencia por parte de variables que no ha incluido en el análisis y que no podrán considerarse como constantes. Aun así, como sostiene Sartori (Sartori y Morlino, 1991), el investigador en ciencias sociales no puede y no debe perseguir una perfección «paralizante», sino que debe aspirar a la aproximación más satisfactoria posible.

Lingüística comparativa

Es mucho más conocido y famoso el caso de la lingüística comparativa y de la utilización de la comparación en el estudio de las lenguas y de su historia evolutiva. Desde la antigüedad los literatos han tratado de estudiar las relaciones entre las diversas lenguas y la conexión entre las palabras, pero solo a partir de la aportación de Christian Jacob Kraus (1753-1807) contamos con la propuesta de una *tabla comparativa* entre las formas gramaticales de las lenguas. En 1781, Johann Christoph Adelung (1732-1806) definió los conceptos de «variedad dialectal», «lengua emparentada» y lengua totalmente diferente respecto a una lengua cualquiera implicada en un examen comparativo. En el momento en el que la cultura europea entra en contacto directo, durante el colonialismo, con la cultura indígena, empiezan a formularse hipótesis en torno a la existencia de una lengua madre común.

William Jones (1740-1794), juez en Bengala, en 1788 sostiene la hipótesis que el latín, el griego, el celta, el gótico y el sánscrito nacen de una fuente común que ya no existe. Esta tesis fue retomada años después, en el 1808 por Friedrich Schlegel (1772-1829), que en el libro *Sobre la lengua y la sabiduría de los Indios* habla, por primera vez, de gramática comparativa. De entre los padres del análisis lingüístico comparativo y de sus métodos debemos recordar a Franz Bopp (1791-1867) y a Jakob Grimm (1785-1863).

La importancia de la lingüística comparativa (subdividida en sincrónica, o contrastiva, y diacrónica) se puede resumir en tres aspectos:

- El descubrimiento de una lengua común primitiva común a toda la familia

indoeuropea.

- La demostración de la posibilidad de estudiar rigurosa y científicamente la lengua y de formular leyes lingüísticas.
- La idea de que fenómenos diversos (como en el caso de las lenguas) puedan tener la misma estructura será la base del estructuralismo.

El debate sobre el método comparativo en el análisis de las lenguas señala algunas críticas interesantes dirigidas a los esquemas conceptuales que los estudiosos han utilizado. Uno de ellos, por ejemplo, es el conocido modelo «en árbol» (un diagrama que es como un árbol al revés) que utiliza la metáfora del tronco y de las múltiples subdivisiones y bifurcaciones sucesivas (las ramas) para describir la evolución de una pluralidad de lenguas respecto a una única lengua inicial. Un modelo que depende de una concepción positivista de evolución determinista que tiene poco en cuenta la complejidad sistémica. Para responder a este problema se ha elaborado otro modelo, definido como «ondas», que retoma de la física la metáfora del campo de fuerzas y que pone en el centro del propio análisis el territorio de frontera[4], o bien el lugar «compartido» por diferentes lenguas o donde se registran fenómenos lingüísticos de notable intensidad (innovaciones léxicas, mutaciones fonéticas, reelaboraciones morfosintácticas).

Hoy este aspecto es particularmente interesante, y no solo para el estudio de las lenguas, porque evidencia como la frontera sea siempre un lugar generativo, un «espacio» donde las diferencias generan, de forma creativa y no determinista, otras diferencias gracias a la interacción.

El último aspecto que hay que subrayar atañe al proceso de *creolización* o de superposición de una pluralidad de lenguas que da vida a una nueva «lengua», con su propia evolución y dinamismo. Obviamente, la creolización lingüística vuelve problemática la idea de reconstruir fases arcaicas de la evolución de las lenguas; se trata aun así de un proceso que resulta interesante para muchas lenguas en relación a los procesos de globalización que caracterizan a nuestro tiempo.

Literatura comparada

La literatura comparada es, ciertamente, una de las más importantes disciplinas del ámbito literario, pero sobre todo los problemas que ésta señala y el debate que generan, y que ya hace más de un siglo que dura, constituyen una mirada insustituible sobre temas cruciales de la contemporaneidad social, caracterizada por esta dimensión multicultural.

Como escribe Franca Sinopoli (Gnisci y Sinopoli, 1997, p. 15), resumiendo las grandes líneas de la literatura comparada:

> Comparar une la investigación y los textos literarios dentro del dominio histórico, esto es: en la diferencia cultural y temporal. Desde sus orígenes dieciochescos, la literatura comparada ha identificado su propio campo general de

interés en la consideración diacrónica y/o sincrónica de diversas tradiciones literarias, con una especificación progresiva de los límites de dicha diversidad desde un ámbito «intracultural» más acotado (las literaturas europeas comparadas entre sí) o decididamente intercultural (la comparación de los sistemas literarios occidentales, medio-orientales y de extremo oriente y, más recientemente, la comparación entre las literaturas occidentales y las de los países colonizados demandada por las denominadas teorías postcoloniales).

Uno de los primeros, en época reciente, en darle empuje a la idea de una literatura comparada (llamada en realidad «literatura mundial», *Welliteratur*) fue, en 1827, Goethe que, refiriéndose a una novela china, subraya que «los hombres piensan, actúan y sienten casi como nosotros, y así en seguida nos damos cuenta de que somos iguales a ellos» (Goethe, 1827).

La literatura comparada como disciplina separada tiene un raudo reflejo académico con la institución en Lyon, a principios del siglo XX, de la primera cátedra de Literatura comparada, que ocupó Joseph Texte. Remitimos para profundizar en el tema al *Manuale storico della letteratura comparata*, en edición de Armando Gnisci y Franca Sinopoli (1997), que contiene también una interesantísima antología de textos de autores que han conformado la historia de la disciplina. A continuación nos concentramos, una vez más, en algunos aspectos específicos que revisten una particular importancia para nuestro estudio, partiendo del concepto de *location* que, en la literatura comparada, señala la necesaria superación del eurocentrismo.

En las primeras fases de su historia, la literatura comparada ha evidenciado dos tendencias opuestas: por un lado, la idea de que la propia literatura, o mejor dicho: la poética general a la que ésta hace referencia, constituye la literatura universal. Por el otro, la idea de la intraducibilidad y unicidad de la propia literatura y por tanto de la imposibilidad de someterla a comparación.

Recientemente, han sido los *cultural* y los *postcolonial studies* los que han propuesto dos conceptos que pueden permitir superar el *impasse* determinado por la tenaza del etnocentrismo y de la imposibilidad de la comparación. Se trata de los conceptos de *situated knowledge* y de *location of culture*, propuestos, respectivamente, por Donna Haraway (1988) y Homi K. Bhabha (1994). Esta es una nueva perspectiva que mira a la fundación de una nueva subjetividad, alternativa respecto al sujeto individualista y a la ausencia de sujeto, es decir: una nueva visión del mundo consciente de darse de forma situada y no absoluta, portadora de conocimiento y no de relativismo. Sinopoli (Gnisci y Sinopoli, 1997, p. 57, nota 40) escribe:

> (…) la fuerza de ambos conceptos, elaborados para enfrentarse a un fenómeno aparentemente fértil como es el del relativismo cultural, que en cambio a veces alimenta diferencias irreconciliables, se expresa en la idea de la necesidad de una crítica situada o de una forma situada de crítica, un nomadismo activo, que acerca entre sí a distintos estudiosos de proveniencias disciplinares diversas. Una

interesante semejanza emerge, por ejemplo y precisamente, de la comparación entre la crítica feminista de los *gender studies* y la literatura comparada, empeñada en la «descolonización» de la identidad formalista y universalista de gran parte del comparatismo de los siglos XIX y XX.

En 1989, el estudioso francés Earl Miner publica un interesante ensayo sobre *Gli studi comparati interculturali* (Miner, 1997) [ed. or.; *Comparative Poetics: An Intercultural Essay on Theories of Literature*, Princeton University Press, 1990] en el que sostiene que existen tres posibilidades de emplear la comparación intercultural, y las tres implican (cada una a su manera), tipos de comparación válidos. Abordemos la interesante descripción de los tres métodos realizada por Miner (1997, p. 169 y ss.).

a) *La prueba de la alteridad*: consiste en utilizar algunos elementos propios de una cultura para explicar hechos menos familiares de otra cultura. A través de un uso consciente de la diferencia más radical y de elementos que se reconocen como semejantes solo en parte, se pretende explicar lo que se pone a prueba y es dicha diferencia la que permite la comparación. El ejemplo que Miner utiliza es la comparación entre la estructura de los sonetos de Petrarca y la «poesía ligada» (renga, haikai) japonesa.
b) *El análisis de las funciones*: distintos géneros pueden tener funciones similares.
c) *Afinidades formales:* efectos carentes de causa o de signos de universalidad.

Como escribe Miner (1977, p. 168), el tercer método:

> Es el que he encontrado más útil, y debo admitir que en principio es de una simplicidad que deja desarmado. Se trata de tomar como objeto un fenómeno literario o una práctica que sea formalmente idéntica en más de una cultura. Estos criterios plantean una identidad formal. Pero en la práctica, a menudo no se descubre una identidad, sino una homología o una congruencia y a veces notables diferencias que es precisamente la hipótesis general de la identidad la que las pone de relieve.

Lo importante, en el ámbito de la comparación intercultural, es no reducir lo distinto a lo idéntico y superar el prejuicio del provincianismo etnocéntrico.

Y precisamente dentro del marco de este esfuerzo por «localizarse, «des-loca-lizarse» y «des-centrarse» es interesante analizar el punto de vista de estudiosos no europeos sino provenientes de países del sur y de las ex-colonias. Escribe así la autora china Yue Daiyun: «desde la óptica de los países que han sido colonizados totalmente o en parte, el problema principal es cómo relacionarse con la propia cultura tradicional hallándonos en un contexto global postcolonial» (Daiyun, 1997, pp. 196-215). Este tema es objeto de choque y debate (no solo científico, también político y social) también en Italia y que se resume en la siguiente pregunta: ¿existe una cultura china (o italiana, o brasileña o centroafricana) originaria? La respuesta es que, obviamente, no. «Toda cultura madura

gracias a la influencia de otras culturas,, y prescindir de la historia y de la realidad para «ir en busca de las raíces», esto es, para investigar la pura cultura nativa es, tan imposible como inútil» (Daiyun, 1997, p. 204).

La interacción entre culturas, las recíprocas interpretaciones y re-interpreta-ciones, los procesos de intercambio o de hibridación requieren, obviamente, ciertas condiciones mínimas:

a) *Hablar una lengua común:* en el sentido que las dos partes implicadas deben poder reconocer y comprender una serie de reglas útiles para la discusión. ¿Pero qué lengua usar? Si nos comunicamos con el lenguaje extranjero, la cultura nativa se lleva al sistema cultural extranjero, pierde sus características peculiares, y muchos de sus elementos preciosos, no afines a ese sistema cultural, y estos se empujan hacia afuera hasta desaparecer[5]. Si, en cambio, se comunica solo con el lenguaje de la propia cultura, además de que los extranjeros no comprenderían, se vuelve también difícil hallar una lengua propia incontaminada, dado que toda cultura se desarrolla en el constante influjo y en el intercambio con las demás culturas. Solo si se entiende esto —concluye Daiyun— se puede llevar a cabo un verdadero contacto cultural y sea cual sea la lengua que se utilice, un libre diálogo cultural: en este caso la lengua puede ser tanto la propia, como el resultado de una transformación (de una recíproca re-in-terpretación) sucedida en el ámbito cultural del propio interlocutor (Daiyun, 1997, pp. 204-206).
b) *La centralidad del diálogo.* El «lugar» específico de la literatura comparada es el espacio del diálogo que las diversas culturas del mundo llevan a cabo «a través» de la literatura que, en los últimos años, como sostiene Gnisci, se ha transformado en un saber del encuentro. Un diálogo que se da en la escena de la paridad y de la reciprocidad de las culturas. Ya no, por tanto, la *Weltliteratur* que la cultura romántica europea soñaba con Goethe, sino «la perspectiva del diálogo mundial en el que, a través de la individual *location* de cada participante, la literatura comparada hace hablar a las distintas culturas del mundo» (Gnisci y Sinopoli, 1997, p. 220).
c) *Las narraciones múltiples y sus entrecruzamientos*: un clásico ejemplo de los procesos descritos hasta aquí atañe a uno de los textos de culto de la modernidad europea, la novela *Robinson Crusoe*, publicada por Daniel Defoe en 1719. Se trata de una novela de aventuras que constituye, en realidad, también el prototipo del proceso de construcción de la alteridad «colonial». Davide Zoletto (2007) ha realizado un estupendo análisis de esta figura del conquistador que, al ver una huella en la playa, piensa: «¿Un salvaje… en *mi* isla?». Y será él, Robinson, quien «le pondrá un nombre» (nombrar: conducir al ser) al salvaje Viernes, a quien se esfuerza en enseñar a hablar. Escribe Defoe: «Poco después empecé a hablarle y a enseñarle a hablar*me*»[6]. Pero la figura del «salvaje» Viernes está en el centro también de otros escritos que le dan la vuelta a la perspectiva colonial.

En la novela *Foe*, del escritor sudafricano, premio Nobel de literatura en el 2003, John Maxwell Coetzee (2005), se narra el naufragio de Susan en una isla habitada solo por un enigmático hombre, Cruso, y por su sirviente, Viernes. Susan logra saber de su pasado bien poca cosa: solo que Viernes es incapaz de hablar porque alguien le cortó la lengua cuando aún era un niño, condenándolo a un eterno silencio. Tras la muerte de Cruso, Susan, a quien salvan y devuelven a Inglaterra junto a Viernes, tiene un único deseo: que un escritor, Foe, narre acerca de la isla, de ella, de Cruso y, sobre todo, dé voz al silencio de Viernes que, día tras día, se va tornando insoportable. Todo se complica después en una nueva dirección, que da origen a la ilusoria posibilidad de liberar definitivamente a Viernes devolviéndolo a su tierra de origen, a África (véase también Magris, 2004; Spivak, 2003; 2004).

De entre las referencias ulteriores no hay que olvidar la figura del Calibán que Shakespeare introduce en la comedia *La tempestad*, de 1611. También aquí tenemos un náufrago, Próspero, y a un «salvaje», Calibán. En los primeros días en los que Próspero está en la isla, Calibán es su único compañero. Calibán ama su isla, conoce sus bellezas y se las muestra a Próspero; pero es éste quien enseña a hablar a Calibán y a darle un nombre al sol y a la luna. Y Calibán se convierte en el esclavo de Próspero, que habla de él de la siguiente manera, dirigiéndose a su hija, Miranda (acto I, escena II, vv. 450-459)[7]:

Próspero: Sacúdetelo. Ven. Vamos a hacer visita a Calibán, mi esclavo, que nunca nos dio respuesta amable.
Miranda: Padre, es un infame al que detesto.
Próspero: Sí, pero le necesitamos.
Enciende el fuego, trae la leña y nos hace trabajos muy útiles.
¡Eh, esclavo! ¡Calibán!
¡Responde, montón de tierra!

Pero Calibán protesta, reivindica sus propios derechos sobre su mundo (acto I, escena II, vv. 481-495):

Calibán: Tengo que comer.
Esta isla es mía por mi madre Sícorax,
y tú me la quitaste. Cuando viniste,
me acariciabas y me hacías mucho caso,
me dabas agua con bayas, me enseñabas
a nombrar la lumbrera mayor y la menor
que arden de día y de noche. Entonces te quería
y te mostraba las riquezas de la isla,
las fuentes, los pozos salados, lo yermo y lo fértil.
¡Maldito yo por hacerlo! Los hechizos de Sícorax
te asedien: escarabajos, sapos, murciélagos.
Yo soy todos los súbditos que tienes,
yo, que fui mi propio rey; y tú me empocilgas
en la dura roca y me niegas el resto de la isla.

Y Próspero, como un verdadero amo, le rebate así (acto I, escena II, vv. 504-516):

Próspero: ¡Odioso esclavo,
en quien no deja marca la bondad
y cabe todo lo malo! Me dabas lástima,
me esforcé en enseñarte a hablar
y cada hora te enseñaba algo nuevo. Salvaje, cuando tú
no sabías lo que pensabas y balbucías
como un bruto, yo te daba las palabras
para expresar las ideas. Pero, a pesar
de que aprendiste, tu vil sangre repugnaba
a un alma noble. Por eso te encerraron
merecidamente en esta roca, mereciendo
mucho más que una prisión.

Calibán responde, con una rabiosa tristeza que parece una premonición (acto I, escena II, vv. 517-519):

Calibán: Me enseñaste a hablar,
y mi provecho es que sé maldecir.
¡La peste roja te lleve
por enseñarme tu lengua!

Filosofía comparada

En 1923 Paul Masson-Oursel publica en París el libro *La Philosophie comparée* (Masson-Oursel, 1923). Giangiorgio Pasqualotto (2006) ha escrito que el trabajo de Masson-Oursel ha tenido el mérito de contener el primer intento de definir en términos científicos el ámbito y el método de una investigación comparada en filosofía. Pero también ha mostrado los defectos que se derivan de seguir pensando que el carácter de cientificidad de una investigación reside solo dentro de los límites de una perspectiva declaradamente positivista.

Masson-Oursel busca las constantes de las variables del pensamiento humano sosteniendo que temas y sistemas filosóficos nacidos y desarrollados en lugares, tiempos y en ámbitos culturales distintos entre sí deben asumirse como datos de *facto,* como objetos independientes de los intereses y de las intenciones del sujeto que los observa. Una vez asumidos desde esta perspectiva, orientada a garantizar la máxima objetividad, dichos datos deben ser sometidos al análisis de sus componentes, con el fin de identificar las cualidades específicas; en definitiva, que es posible llevar a término la indagación comparativa mediante la comparación entre las cualidades subrayadas para establecer analogías y diferencias. El método di Masson-Oursel se puede condensar en la proposición: «A: a = B : b»: no se pueden comparar directamente dos filósofos pertenecientes a dos culturas distintas (por ejemplo, Sócrates y Confucio), pero es posible establecer una relación de correspondencia entre una relación interna con una

determinada cultura y una relación interna con otra. Por seguir con el ejemplo, es posible comparar la relación entre Sócrates y los sofistas griegos y la relación entre Confucio y los sofistas chinos, pero no directamente a Sócrates y a Confucio.

Se trata, como se puede ver, de la utilización clásica (e ingenua) de la comparación que se funda en la hipótesis de que el sujeto que compara pueda liberarse de toda forma de prejuicio y que por tanto exista una suerte de observación neutra, *super partes*, descontextualizada. Aun así, como señala de nuevo Pasqualotto (2006; véase también AA. VV., 2002), no se puede siquiera pensar en resolver el problema con un mero giro de 180 grados de la utopía positivista, que llevaría al total desinterés, es decir: con la «voluntad de hacer emerger a partir de los datos comparados tan solo los elementos que concuerdan con una posición asumida de forma dogmática, pero que está en una posición abierta, dialéctica, arriesgada, dispuesta a dejarse modificar en el transcurso de la actividad comparativa» (Pasqualotto, 2006, p. 21). En las antípodas de la neutralidad positivista está, de hecho, el arbitraje reduccionista que, como escribe Pasqualotto (2006, p. 21), organiza los datos de la comparación en base a un único punto de vista:

> (…) o bien en el círculo viciosos que postula la existencia de una sola verdad superior a toda manifestación del pensamiento pero que al mismo tiempo pretende demostrar la existencia de dicha verdad, precisamente, recurriendo a las concordancias que se pueden señalar entre las distintas manifestaciones del pensamiento. En este círculo vicioso han caído todos los intentos comparativistas que, por un lado, asumen de forma explícita un *tertium comparationis* como criterio y principio superior, pero que, por el otro lado, lo han considerado, de forma implícita, como objetivo de la comparación. De entre estos intentos sobresalen aquellos elaborados desde una perspectiva tradicionalista que ha entendido y desarrollado el trabajo comparativo con la finalidad de demostrar la existencia de una única Verdad, eterna e inmutable, más allá de sus múltiples y transitorias manifestaciones.

En definitiva, dice Pasqualotto, es necesario evitar dos riesgos contrapuestos: el reduccionismo, fruto del exceso de interés por una sola parte del material com-parado; y el relativismo, hijo de un exceso de neutralidad científica en relación con el material comparado.

Estamos, como se puede ver, de nuevo en el mismo punto, que ya discutimos cuando razonábamos las propuesta de Bacon y Mill y que está presente también en todas las discusiones sobre las ciencias comparadas que estamos resumiendo en este capítulo. ¿Cómo se sale de aquí?

Pasqualotto (2006, p. 22) propone lo siguiente:

> Tratar de encontrar una tercera vía capaz de superar estas dos consecuencias. Garantizar la libertad de las implicaciones que llevan al reduccionismo y, al mismo tiempo, evitar caer en la neutralidad que conduce al relativismo no es para nada simple, pero es necesario aclarar las condiciones que pueden justificar la actividad

> de la filosofía como comparación. (…) La filosofía comparada no se identifica con una simple comparación entre temas y sistemas filosóficos codificados de forma manual, sino que se explica como núcleo central de toda reflexión —hasta la más mínima— y como modo fundamental de la actividad filosófica. En ese sentido la expresión de «filosofía comparada», que parece querer indicar una específica disciplina científica, debería ser sustituida por la expresión de «filosofía como comparación», con la que se define con mayor precisión ese ejercicio comparativo que está en el origen y en la base de todo acto del pensamiento.

En conclusión, dice Pasqualotto, no existe una disciplina denominada «filosofía comparada» sino que, al contrario, el proceso de la comparación está estructuralmente vinculado con el acto de filosofar y, más en general, con la actividad de pensar: pensar es siempre también comparar.

Llegados a este punto es extremadamente interesante la metáfora utilizada por Pasqualotto: pensar/filosofar tiene siempre que ver —de forma estrcutural—con la comparación, y la situación ya no se puede describir mediante la imagen de la torre de observación desde la que se clasifican otras posiciones como cercanas o alejadas, ni con la imagen de un vagabundear entre escombros inertes que haya que clasificar en base a tablas de semejanzas y diferencias, sino con la imagen de un viaje aventurado en el que un mismo sujeto vive experiencias nuevas que, al mismo tiempo, lo modifican. Eso significa que:

1. Los términos de la comparación no son antecedentes ni independientes respecto al sujeto que los compara.
2. El sujeto de la comparación no es antecedente ni independiente respecto a los términos comparados.
3. Los términos comparados y el sujeto que los compara pertenecen todos a un mismo campo problemático, determinado por su interacción.

Al traducir esta dinámica en el lenguaje del mito de las Simplegades[8] (AA. VV., 2002), se comprende que los arrecifes errantes no son peligrosos por sí mismos, sino solo en relación al navegante, que advierte y se enfrenta a dicho peligro atravesando el tramo de mar que los separa. Pero también que el navegante no es independiente de sus arrecifes y que éstos y el navegante pertenecen todos al mar que, como un único e inmenso campo de fuerzas, los condiciona. Una reflexión en la que resuena uno de los aforismos fundamentales de Nietzche, releído en clave postmetafísica por Eugen Fink (1977, p. 204), que utiliza la heraclítea metáfora del juego de los niños en la playa para escribir: «En Nietzche el juego humano, el juego del artista y del niño, deviene un concepto clave del universo, deviene metáfora cósmica (…) El hombre tiene la posibilidad de comprender la apariencia como apariencia, de sumergirse a partir de su propio juego en el gran juego del mundo y saberse, en él, hundir, compañero de juego del juego cósmico».

… y tantas otras ciencias comparadas

La reseña sobre la comparación como posible ciencia autónoma dentro de las plurales constelaciones de ciencias o como mero método de investigación podría proseguir largamente, puesto que atañe sustancialmente a todo campo del saber, dado que, como hemos visto, se puede considerar que el acto de comparar es un factor universal del proceso del pensamiento.

Pero no es este el objetivo del presente estudio y las anotaciones y las ideas recogidas a partir del análisis que hemos realizado hasta aquí constituyen un material de trabajo que bastará para poder proseguir con nuestro itinerario.

Aun así, hay dos elementos que merecen una mención. Por un lado, el estudio comparativo de las religiones (que lleva a algunos de los más complejos nudos de la comparación hasta sus consecuencias extremas) y, por el otro, el resultado de una serie muy reciente de estudios que se preguntan cómo y por qué las sociedades y los imperios llegan al colapso.

Se trata de estudios de gran actualidad, ya que no se dirigen solo al pasado sino que, por el contrario, se interrogan sobre el presente de nuestras sociedades y, sobre todo a partir de las dimensiones ecológicas (el cambio climático, la escasez de los recursos energéticos, etc.), se preguntan de manera comparativa qué se debe o no hacer para evitar que nuestra sociedad, que se hasta hace pocos años se consideraba como fundamentalmente indestructible, no entre en colapso. Jared Diamond (2005) dedica un extenso libro a analizar sociedades del pasado y del presente y el proceso que las ha llevado al colapso. Su investigación permite también evidenciar algunas constantes que pueden identificarse como «caminos hacia la victoria». Pero, Diamond (2005, p. 522) concluye:

> (…) no se trata de establecer si las inclinaciones de las sociedades pasadas presentan paralelismos con nuestra situación actual o si pueden ofrecernos alguna enseñanza útil. Esta situación está ya cerrada y resuelta, porque dichos derrumbamientos se han ya comprobado recientemente y otros son inminentes. La verdadera incógnita, en cambio, es cuántos países serán víctimas de un destino similar.

La vía de salida, según Diamond, tiene que ver con el hecho que hoy el mundo se ha reducido a un único *pólder* común, del que todos y cada uno de nosotros somos *corresponsables*. Nuestra historia nos ha enseñado que todos vivimos en el mismo pólder y que nuestra supervivencia depende de la de los demás. Partiendo de la comparación colonial de Cortés pasando por la antropología cultural, que tenía como resultado final la justificación de una relación asimétrica de dominio, llegamos al descubrimiento que solo mediante la interacción positiva de corresponsabilidad será posible evitar el colapso, o bien el fin imprevisto de nuestra sociedad, de nuestra cultura y de nuestro estilo de vida, que se consideraba invencible.

El otro: ¿es realmente incognoscible? El encuentro con la alteridad a través de la comparación

Unas de las máximas exponentes de los *cultural* y los *postocolonial studies*, Gayatri Chakravorty Spivak, ha planteado con valentía la cuestión clave sobre la interacción con la alteridad, afirmando que «el conocimiento del otro en cuanto otro es teóricamente imposible» (Spivak, 2004). Lo que la estudiosa americana, de origen bengalí, sostiene, es que la relación con la alteridad es siempre un juego, arriesgado y complejo, en el que las mismas alteridades que se enfrentan se construyen mutuamente.

Pretender conocer el otro en cuanto otro significa no reconocer las retóricas que actúan dentro de toda relación y pretender, al mismo tiempo, hacer coincidir nuestra retórica sobre el otro con su realidad intangible, negándonos a nosotros mismos la posibilidad de ser *des-plazados*. Y sin *des-plazamiento* no hay relación, no hay comparación, no hay conocimiento. ¿Pero el otro es realmente incognoscible? Y ¿cuáles son los modelos de encuentro con la alteridad?

El teólogo protestante alemán Theo Sundermeier en 1996, dedicó un importantísimo texto a este tema, titulado: *Comprender al extranjero. Una hermenéutica intercultural* (Sundermeier, 1999). El teólogo alemán, pasando a través de la etnología, la historia del arte, la filosofía y la historia de las religiones, sostiene que se pueden señalar cuatros modelos distintos de encuentro, esquematizados en la **tabla 2.6** (Dal Corso y Sgroi, 2008, pp. 78-79).

Para profundizar en el cuarto modelo, que condensa su propuesta hermenéutica, el teólogo alemán reelabora una reflexión del filósofo japonés Seiichi Yagi y estudia los niveles de la comprensión del extranjero. Yagi, cercano a la denominada «Escuela de Kyoto» (Heisig, 2007) y experto en el diálogo entre budismo y cristianismo, parte del sencillo esquema representado en la **figura 2.1**.

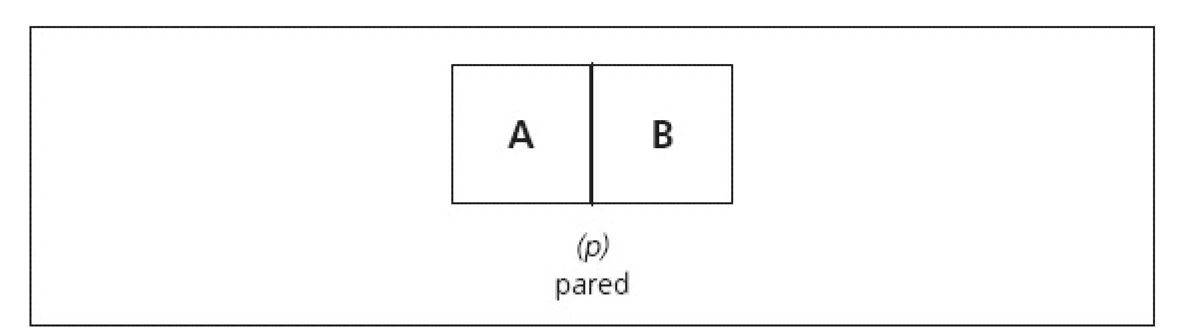


Fig. 2.1. El esquema de Yagi.

Observando los dos cuadrados se notará que la línea *p* constituye el espacio A y B, separándolos y relacionándolos a la vez. Al mismo tiempo esta es la pared interna de A y la externa de B, pero también la interna de B y la externa de A. Es una línea de frontera que al tiempo que separa, vincula. En estos términos puede entenderse también la relación entre yo y el otro, observando que *p* es la frontera permeable, porosa, y que cada lado del perímetro de A y B es una pared permeable ulterior. Un concepto, éste,

con el que ya nos encontramos en la lingüística comparada (isoglosa). Tal y como escribe Sundermeier (1999, p. 147):

> Lo que me constituye me separa del otro. Aquí diferencia y pertenencia compartida se expresan ya desde el principio. El otro no es idéntico a mí y no lo puede ser, ya que eso me privaría de nuestra identidad. El otro no es ni el *alter ego* ni el extranjero con el que yo no tengo ninguna relación. La pared (p) que hay entre los dos no es fija, sino que puede moverse. Tiene lugar un intercambio cercano, pero no una *con-fusión*, no una síntesis. A y B, en este diseño, viven del hecho de reconocerse mutuamente. Ninguno de los dos tiene una posición de supremacía en relación al otro. El ego aquí queda realmente destronado, sin ser anulado. Existe a través del otro y con él.

TABLA 2.6
Los modelos de encuentro de Theo Sundermeier

MODELO	AFIRMACIÓN FUNDAMENTAL	CONSECUENCIAS
Igualdad	Se niega la ajenidad porque las personas son iguales	Potencialmente positivas, pero de hecho negativas dado que la diferencia fundamentalmente se ignora y y la acción puede llegar a la asimilación forzada del otro
Alteridad	El extranjero es totalmente otro: puede parecer amenazador y/o atractivo	El otro puede ser visto como enemigo que hay que eliminar, y, en este caso, no hay comprensión si no es bajo la forma de la amenaza. O bien puede provocar tal nivel de atracción (exotismo) que lleve al alejamiento de la propia cultura y, en este otro caso, habrá comprensión, pero no comunicación. También puede llevar al encuentro bajo la forma de la acción diacrónica en la que la relación de asimetría hacia el otro no nos deja acceder a la comprensión (Sundermeier sitúa aquí la perspectiva de Lévinas, señalando de forma crítica la posibilidad de que en Lévinas halla un encuentro efectivo con el rostro del otro que tengo delante, que me interpela en tanto responsable «de él»)
Complementariedad	El otro me completa	Las formas de encuentro con el otro «que me completa» son diversas: hace que conozca mis límites,

		enriqueciéndome, o bien cumple la función de espejo de mi subjetividad, reforzando y modificando mi yo en relación con la diferencia, o bien se halla en una condición dialógica (véase el Yo-Tú de Martin Buber; Buber, 1991)
Ósmosis	Debe implicar tres aspectos: la identidad de aquellos con los que nos encontramos, su pertenencia y la referencia recíproca que lleva al reconocimiento	Ser con los demás antes que ser paralos demás

Mientras el esquema de Yagi permite establecer una relación correcta de alteridad, Sundermeier completa su propuesta con un esquema de los distintos niveles de comprensión del otro. El acto de comprender, dice el autor, se estructura como un peregrinaje (como un «peligroso viaje» diría Pasqualotto) en el que se pueden identificar cuatro niveles, como se resume en la **tabla 2.7**.

TABLA 2.7
Los niveles en la comprensión del extranjero según Sundermeier

Frente a lo que es extranjero	Planteamiento subjetivo	Consideración objetiva	Nivel de acción
Nivel ***fenoménico***	*Epojé*	Análisis descriptivo	Percepción de la distancia
Nivel ***de los signos***	Simpatía	Contextualización	Observación participante
Nivel ***simbólico***	Empatía	Interpretación comparativa	Identificación (parcial)
Nivel ***de relevancia***	Respeto	Traducción Transferencia a nosotros	Convivencia

En el primer nivel, el *fenoménico,* Sundermeier plantea la necesidad de una correcta percepción de la distancia, entendida como suspensión de todo juicio (negativo o positivo, no importa) hacia la alteridad. Suspender el juicio es el primer paso necesario para comprender al otro y al extranjero en su identidad propia. Aun así no se puede en absoluto considerar que podamos realizar una descripción neutral (como ya hemos

señalado más de una vez); es de todos modos necesaria una distancia capaz de hacer que sea posible, al menos en parte, la alteridad en cuanto tal.

El segundo nivel, el de los *signos,* permite realizar el pasaje hacia la observación participante, que puede describirse como un movimiento dentro de la otra cultura. Un movimiento en el que experimentamos lo que el otro vive. Esto implica la capacidad de escucha y de aprendizaje, además del arte de recuperarse a uno mismo.

En el tercer nivel, el *simbólico,* se nos plantea el problema del significado de los signos que el otro, el extranjero, presenta. El pasaje de la dimensión de los signos a la simbólica abre al problema de la comprensión: no basta con insertar los signos en un contexto, hay que interpretarlos. Pero los signos son polifónicos, oscilantes y abren a una variedad de posibles interpretaciones, variedad acentuada por las diferencias de lenguaje entre las diversas culturas. Y por tanto es necesario hallar una clave correcta de lectura, que se puede obtener solo a través de un estudio concreto de los universos simbólicos y de sus contextos. Por eso la simpatía debe transformarse en empatía, en capacidad de sumergirse en un mundo diferente sin perderse en él.

El cuarto y último nivel, el de la *relevancia,* es el punto de llegada del proceso hermenéutico de la interacción con la alteridad, según Sundermeier (1999, p. 206):

> Cada nivel, hasta ahora, se ha dividido en tres partes. Son tres movimientos de un único circulo que se desplaza horizontalmente: salir de uno mismo, volver nuevamente a uno mismo y una participación activa que relaciona de forma cercana ambos momentos (…) El último es, verdaderamente, el nivel de la acción. El objetivo de la hermenéutica intercultural es lograr vivir juntos, que cada uno logre seguir siendo él mismo, que nadie sea privado de su propia identidad y aun así, haya lugar para un intercambio que respete y refuerce la dignidad del otro.

El movimiento del cuarto nivel está marcado por el pasaje entre respeto, traducción y convivencia. El respeto pide reconocimiento de la dignidad y de la posición de cada uno, más allá de las diferencias que nos constituyen. Al respeto le sigue la necesidad de la traducción, de llevar a la propia lengua y a la propia cultura lo que del otro se ha comprendido. Se nota que en estas reflexiones intervienen los análisis de Jacques Derrida (Derrida y Dufourmantelle, 2000) sobre la hospitalidad, las de Emmanuel Lévinas (1990), sobre el rostro del otro y las de Paul Ricoeur (2001) sobre la tradición.

La traducción, el cuarto nivel del conocimiento, debe asumir la conciencia de la propia parcialidad, es decir, debe «renunciar al ideal de una traducción perfecta» (Ricoeur, 2001, p. 47): no se lleva a cabo la fusión de los horizontes —en los que piensa Gadamer (1983) en *Verdad y método*—, sino que constituye un proceso abierto destinado a seguir siendo abierto y que se puede representar tanto como un intercambio simbiótico como creación de lo nuevo, de una nueva convivencia civilizada. *Co-construcción* de una nueva cultura y de una dimensión en la que todos somos extranjeros y nadie se considera a sí mismo como punto de llegada para nadie (como ha hecho el Occidente colonial durante siglos), sino donde cada uno es consciente de ser un punto de partida, el inicio de

un camino que es un peregrinaje hacia lo inédito, y esto a nivel tanto de la cultura como de la convivencia.

La comparación se convierte así en un lugar en el que se genera…, en una estrella que danza.

El pavo inductivista, el sabio sin ideas y otras historias

En 1912, Bertrand Russell (2007) se divertía narrando la divertidísima historia de un pavo muy filosófico. Se trata de un pavo que, en un criadero estadounidense, decidió formarse una visión del mundo que estuviera bien fundamentada científicamente (una *Wissenschaftliche Weltauffassung*, según los neopositivistas del Wiener Kreis). Desde el primer día este pavo observó que, en el criadero adonde le habían llevado, le daban la comida a las nueve de la mañana. Y como buen inductivista, no se precipitó a extraer conclusiones de sus observaciones y realizó otras en una vasta gama de circunstancias: de miércoles a jueves, en los días de calor y en los días de frío, tanto si llovía como si brillaba el sol. Así, cada día enriquecía su elenco con una propuesta de observación en las condiciones más dispares. Hasta que su conciencia inductivista quedó satisfecha, y entonces elaboró una inferencia inductiva como la que sigue: «Me dan la comida a las nueve de la mañana». Aun así, esta concepción se reveló de forma incontestable como falsa la vigilia de Navidad, cuando, en vez de que lo alimentaran, lo degollaron.

Francis Jullien (2002), uno de los máximos estudiosos de la cultura china, ha escrito un libro muy curioso titulado *Un sabio no tiene ideas. O el otro de la filosofía*. Sin ideas, dice Jullien (2002, p. 6), quiere decir que evita privilegiar una idea frente a las demás; no hay idea que se le meta en la cabeza, como principio, que cumpla la función de fundamento o simplemente de inicio, a partir de la cual su pensamiento podría deducirse o al menos desplegarse. Principio, *arjé* (ἀρχή). El sabio, dice Jullien, teme el poder ordenador del primer elemento. Por tanto, tendrá cuidado de mantener sus ideas en un mismo plano. Y su sabiduría consiste precisamente en eso: considerar las ideas como igualmente posibles, igualmente accesibles, sin que ninguna pase por delante de las demás y termine por ocultar a otra, le haga sombra; en resumen, sin que privilegie ninguna.

Para concluir este capítulo brindemos el esquema comparativo, representado por la **tabla 2.8**, en el que Jullien (2002, p. 98) compara la filosofía (occidental) y la sabiduría (china). A modo de pequeña señal (como aquellas cruces situadas en los cruces de las calles a las que Bacon hace referencia, cuando habla del *experimentum crucis*…) para la última parte de nuestro camino.

TABLA 2.8
Esquema comparativo entre la filosofía occidental y la sabiduría china

LA FILOSOFÍA OCCIDENTAL	LA SABIDURÍA CHINA
Se pretende erística-agonal	Se declara pacífica, prohibiéndose todo choque
Es dialógica y reclama la aprobación del otro	Es como un soliloquio y además se consagra a desactivar el debate: rehuye las vías que atraviesan el diálogo
Es exclusiva, dado que la verdad la obliga a serlo	Es comprensiva, engloba en seguida (sin entrar en una dialéctica) puntos de vista opuestos

Aquello que la sabiduría busca es el confuciano «justo medio» (*zhong*). No es un medio equidistante entre opuestos —porque incluso ésta sería una determinada posición, y en cuanto tal limitada como las demás— sino un medio que permita establecer una correspondencia de igualdad entre uno y otro de los opuestos (y es en esta posibilidad igual que se halla el medio). Pero el medio no es ni estar a mitad de camino ni quedarse quieto allí.

El verdadero medio, el de la sabiduría, es un medio variable que, aunque pueda oscilar entre un opuesto y el otro, coincide continuamente con el caso con el que se ha encontrado: justo medio de la congruencia que, como tal, nunca es fijo, estable, definido (como no lo es lo real) y que, en cierto modo, es siempre inédito: no puede ser «la verdad» (Jullien, 2002, p. 100).

Este es un interesante «punto» de partida para continuar con nuestro viaje.

Y al hilo de esto, diría Gregory Bateson, te contaré una historia…

---

1 Se puede apreciar la diferencia de estilo respecto a los colonizadores/evangelizadores hispánicos de Francesco Saverio que, en la carta 90 del 5 de noviembre de 1549, redactada en un contexto en el que le faltaban la lengua, la cultura y los amigos, escribe: «Debo agradecerle a Dios por este gran don de la desesperación que me hace confiar en él». O bien: «Dios actúa en nuestra debilidad, no en nuestra fuerza».

2 Aquí hay que recordar que en el ámbito de la teología de la misión, el término de «inculturación» tiene un valor totalmente deformado respecto a su significado en la antropología cultural, donde se utiliza para designar el proceso mediante el que una persona entra en posesión de la cultura de la sociedad en la que nació. Por este motivo los seres humanos tienen por norma, una sola inculturación. La paradoja misionera del cristianismo yace en este punto, en el hecho de que se considere posible la inculturación en una «cultura» distinta de aquella en la que se ha nacido. Se trata, por lo demás, del mismo proceso vivido por Jesús, que, aún siendo Dios, se encarna y «se hace hombre».

3 En psicología cognitiva, psicología social y en el análisis de los conocimientos intergrupales el término «sesgo» identifica las diversas formas de distorsión, a menudo originadas por prejuicios, ideas preconcebidas, etc., que son la causa de errores sistemáticos. Como no se puede pensar en eliminar toda distorsión/prejuicio o *sesgo* del proceso cognoscitivo, la única posibilidad que queda es la de poner en marcha estrategias que traten de limitar sus efectos, sobre todo *a posteriori*, corrigiendo la percepción.

4 Concepto clave en este caso es el de «isoglosa»: las líneas que identifican la frontera en un territorio entre una lengua y otra, como cuando en un mapa se identifican, mediante las curvas altimétricas, los puntos que tienen la misma cota.

5 A modo de ejemplo: el sociólogo Enzo Pace narra a menudo una historia que le sucedió mientras estudiaba los asentamientos sij en la provincia de Cremona, en Reggio Emilia. Mientras estaba visitando el gran templo sij en Italia, en Novellara, se dio cuenta de que su guía (un joven de religión sij de segunda generación) utilizaba términos típicamente occidentales y cristianos para «traducir» elementos de su propia religión (por ejemplo,

utilizando los conceptos de Dios y santo: «Este es un Dios como para vosotros lo es Jesús», «esta es una figura como para vosotros son los santos», etc.) traduciendo así el significado original de su vivencia religiosa. En este caso traducir es traicionar.

6 Zoletto, que es pedagogo, traza una interesante comparación entre la figura de Crusoe y la de los profesores en las clases multiculturales, que se enfrentan cada día con nuevos «salvajes-estudian-tes» a los que enseñar a hablar. Robinson, por tanto, como prototipo de los profesores de Lengua que, aun con todas sus buenas intenciones, no logran vivir el desplazamiento y transforman así la escuela en un lugar de disciplinamiento que construye a los extranjeros en tanto que *extranjeros*.

7 La edición que citamos se puede encontrar en **http://www.http://www.mad-actions.com/docs/the%20tempest_esp.pdf** (Consulta: 06-2014).

8 El mito narra la historia de los Argonautas a quienes, por reconocimiento, el adivino Fineo indicó la manera de pasar a través de las Simplegades: dos rocas situadas en la entrada del Puente Eusino que, suspendidas por los vientos, chocaban y se alejaban continuamente, cerrando y dejando libre el pasaje para las naves, impedido también por peligrosas y espesas nieblas (Rossi Collevati, 1998).

TERCER CAPÍTULO

Comparar: la democracia, la ciudadanía y una nueva sociedad

No nos pidas la palabra que examine por cada lado nuestro ánimo informe, y con letras de fuego lo proclame y resplandezca como un croco perdido en medio de un polvoriento prado.

¡Ah, el hombre que se va seguro, de los demás y de sí mismo amigo, sin preocuparse de su sombra, que la canícula imprime sobre un desconchado muro!

No nos pidas la fórmula que mundos pueda abrirte, sí alguna sílaba seca y retorcida como una rama.

Sólo eso podemos decirte, lo que *no* somos, y lo que *no* queremos.

(EUGENIO MONTALE, *Ossi di Seppia*, 1923; *Huesos de sepia y otros poemas*, Argentina: Ediciones Orbis, 1977; trad., selección y notas de Carlos Frabetti)

Actuación educativa, actuación política

Hay un lugar específico en el que hoy en día, más que en ningún otro lado, la operación mental de comparar tiene un valor no solo cognoscitivo, sino también político. Y es al presente y al futuro de este lugar al que le dedicamos el último capítulo del apartado teórico de este libro.

El lugar es la sociedad multicultural en la que vivimos y que se refleja *en la escuela multicultural actual.* En lo concreto, «multicultural» significa la presencia compartida dentro de una misma sociedad y en un mismo territorio de una pluralidad de personas con referencias de valores y culturales también plurales. La dimensión multicultural de una sociedad no es objeto de elección, sino un dato de *facto*. Las sociedades son hoy en día multiculturales a causa tanto de los procesos migratorios como, sobre todo, de su inserción dentro de los procesos de globalización (o *mundialización*, a la francesa) que, por definición, comporta la entrada en un «contexto-mundo» multicultural constituido por las «redes» de relaciones globales: financieras, económicas, culturales, comunicativas, etc., bien ejemplificada por Internet (Castells, 2008a; 2008b; 2008c;

2009).

Vivimos por tanto en una sociedad multicultural. Pero el simple hecho de vivir junto a sujetos diversos no puede abandonarse al azar: necesita de un proyecto de tratamiento y gestión de las diferencias.

No es éste el espacio en el que debatir en torno a los distintos modelos de interacción entre las diferencias dentro de una misma sociedad, que se han llevado a cabo en los últimos años (véase Tosolini, Allam y Martiniello, 2004); lo que nos interesa aquí es comprender cómo uno de los elementos clave de la interacción (allí donde la interacción se investiga conscientemente como un *más* respecto a la integración) esté constituida, precisamente, por una modalidad innovadora de utilización de la operación mental de la comparación. Modalidad que es un preludio de la construcción/educación/formación de una nueva sociedad *glo-cal*, y por tanto también de una nueva escuela, con modalidades innovadoras de enseñanza/aprendizaje, una nueva cultura y una nueva concepción de la ciudadanía.

Del mismo modo que las figuras de Cristobal Colón, Hernán Cortés y Bartolomé de las Casas descritas por Todorov (1984), han señalado, con sus paradigmáticos comportamientos, distintas modalidades de interacción con las alteridades, trataremos de subrayar las consecuencias de los posibles modos de entender la acción de comparar en la escuela y en la sociedad actual.

Desde este punto de vista, la actuación educativa es, efectivamente, una actuación política, en el sentido pleno y específico de la palabra[1], es decir, una actuación que interviene en la πόλις (*polis*) y, como tal, deja su propia huella en las maneras de pensarse, de actuar y de vivir propias, de la sociedad en la que vivimos.

Se trata de responder a una doble exigencia: la de «decir al otro/a», remitiendo así a renovadas *gramáticas de la alteridad*; y la de «actuar con el otro/a», remitiendo a las correspondientes *gramáticas de la alteridad*. Estas son vertientes de reflexión que reabren el problema (teórico) de la identificación y la *decibilidad* del otro por encima de todo esencialismo y que, al mismo tiempo, implican el problema (político) de la actuación con el otro, con el que nos *debemos dividir* los mismos espacios de nuestro vivir cotidiano y, es esperable que *podamos compartir* los proyectos que vayan dirigidos a organizarlos, en el presente y más allá de éste (Pirni, 2009).

La crisis de los sistemas educativos

En la época posmoderna, como ha señalado Zygmunt Bauman (2002b, pp. 175-176) en un ensayo dedicado a la educación:

> (…) la filosofía y la teoría pedagógica se hallan frente a la inusitada y laboriosa tarea de teorizar un proceso formativo que no está guiado desde el principio por un tipo de meta planificada con anticipación, de modelar sin conocer o visualizar claramente el modelo al que hay que tender; un proceso que en el mejor de los

> casos puede presagiar —nunca imponer— sus propios resultados y que engloba dicha limitación en su propia estructura, que en breve devendrá proceso abierto, más interesado en seguir siendo abierto que en brindar un producto específico, y más temeroso aún de una conclusión prematura que de la perspectiva de una eterna inconclusión.

Es una forma de decir que hoy nadie sabe cómo será la sociedad en la que vivirán nuestros bisnietos, incluso que ni siquiera sabemos cómo vivirán nuestros hijos. A esto le sigue que el proceso formativo no puede tener una meta o un objetivo prefijado, sino que más bien debe tender a enseñar/aprender a olvidar y a cambiar; a abandonar el propio modelo de aprendizaje para adquirir uno nuevo (del que, por el momento, no conocemos cuáles son sus características), capaz de responder a problemas, desafíos e interacciones de las que ahora ni tan solo tenemos noticia.

Los sistemas formativos que vuelven a proponer modalidades de acción y culturas incapaces de medirse, por ejemplo, con las nuevas tecnologías o con la dimensión *glocal* y multicultural de las sociedades contemporáneas son sistemas obsoletos que deberían abandonarse, cerrarse, prohibirse. Estos forman a los individuos para una sociedad que no existe y no existirá y, por tanto, en vez de contribuir a la formación de nuevos ciudadanos tienden a reproducir sujetos/objetos, mercancías funcionales para el consumo de masas, pero no para la democracia crítica.

Se trata de adquirir la consciencia de que en la modernidad «líquida» los paradigmas y los valores que durante siglos han presidido la lógica de la educación se han «licuado».

Saca así la cabeza, a nivel social, el espectro de la inutilidad que Richard Sennet ha indagado con gran agudeza. Según Sennet (2006, p. 86), por ejemplo, las competencias adquiridas en el transcurso del proceso formativo tienen una vida cada vez más breve y se abre paso una nueva concepción de talento que «no tiene un contenido específico o determinado: las empresas de vanguardia y las organizaciones flexibles necesitan personas capaces de adquirir nuevas capacidades que no estén ancladas en las viejas competencias». Pero —y aquí la nota negativa—todos los intentos que han realizado los sistemas educativos occidentales por acompañar con una nueva formación profesional a las personas que se arriesgan a entrar en el mercado de trabajo, en definitiva han fracasado, como escribe Sennet (2006, p. 75):

> La fórmula en base a la cual el valor de la experiencia disminuye con el aumento de la experiencia misma tiene una realidad más profunda en la economía actual, mucho más ligera que en el pasado. La obsolescencia de la cualificación es un elemento duradero del progreso tecnológico. La automatización es indiferente a la experiencia. Las fuerzas del mercado siguen haciendo que sea más conveniente adquirir una cualificación «fresca» en vez de pagar por el reciclaje. Y la mano de obra del norte no puede conjurar el torbellino de mano de obra cualificada hacia el sur del mundo, apelando a su propia experiencia. La combinación de estas condiciones hacen del espectro de la inutilidad una presencia concreta en la vida de

muchas personas. Aquí el *mantra* de la cualificación, por sí mismo, tiene poco que hacer.

En resumen, hoy en día, los fines de la educación ya no se dan por descontado, no son constantes e inmodificables. Si bien en los tiempos de la modernidad las previsiones y las intervenciones educativas atañían, en sustancia, solo a los medios para alcanzarlas, hoy ya no es así: las metas se desplazan y hay que aprender a seguirlas olvidando rápidamente lo que se ha aprendido con anterioridad.

Todo esto comporta enormes consecuencias a nivel social. En la sociedad global, el conocimiento a menudo constituye el valor principal y es precisamente por eso, por ejemplo, que la Unión Europea, con su conocida «estrategia de Lisboa», había definido como un objetivo propio el de constituirse, en el 2010 y precisamente a partir de un aumento de los niveles de conocimiento y competencia, como uno de los espacios más competitivos a nivel mundial.

Hoy podemos tranquilamente decir que el objetivo de Lisboa ha sido un fracaso clamoroso, que no se ha alcanzado, como sucede también con los objetivos descritos por Bauman. Pero el motivo de ese fracaso debe identificarse no tanto por el hecho de que en estos años se hayan desarrollado las competencias ligadas a la «ocupabilidad» de los ciudadanos con excesiva lentitud, sino más bien por el hecho que el acento se ha puesto sobre todo en las competencias profesionales, arriesgándose a pasar por alto las competencias sociales y personales que están en la base de la formación para la ciudadanía. Como Bauman ha subrayado bien (2006, p. 144):

> La política democrática no puede sobrevivir durante mucho tiempo frente a la pasividad de los ciudadanos, que se alimenta de la ignorancia y de la indiferencia política. Las libertades de los ciudadanos no son bienes que se adquieran de una vez por todas, si las encerramos en una caja fuerte no estarán a salvo. Estas se plantan y echan raíces en un suelo sociopolítico que requiere ser abonado de forma cotidiana y que está destinado a desecarse y desmenuzarse si no se cultiva día tras día mediante acciones informadas llevadas a cabo por un público competente e informado.

Y he aquí entonces la conclusión de Bauman (2006, p. 144): «No son solamente las habilidades técnicas las que deben actualizarse continuamente, no es solo la formación orientada al trabajo la que deba ser permanente. Se necesita también, y con una urgencia cada vez mayor, de la formación para la ciudadanía».

Lo que Bauman, en este pasaje, no dice, es que hoy en día, la ciudadanía debe entenderse como una ciudadanía *glo-cal.* Los ciudadanos que debemos formar son sujetos que habitan en su propio lugar «local», pero que a la vez son conscientes de que su propio «local» está plenamente inserto en la dimensión global y que, dentro de esta compleja interacción sistémica, es necesario redefinir continuamente nuestra propia actuación para responder a los nuevos desafíos.

Se trata, como sostiene la filósofa Spivak (2002), de aprender a re-imaginar el planeta.

Y para hacerlo es necesario, probablemente, aprender a enfocarse en aquello que Gregory Bateson llama el «aprendizaje tres».

Como es sabido, Bateson (De Biasi, 2007, pp. 72-73) identifica distintos niveles de aprendizaje:

- *Aprendizaje cero*: el individuo responde a estímulos, acontecimientos e informaciones sin sufrir ningún cambio. En el aprendizaje cero no son posibles ni errores ni creatividad, ningún enriquecimiento de la experiencia y ninguna fuente de plenitud.
- *Aprendizaje uno*: este implica un cambio en la especificidad de la respuesta, es el clásico caso del perro de Pavlov que, a través de una proceso aleatorio de corrección de las respuestas frente a la elección realizada entre más de una alternativa, aprende la respuesta adecuada.
- *Aprendizaje dos*: se trata del aprendizaje de los contextos, en otras palabras: se aprende a aprender (*deuteroaprendizaje*).
- *Aprendizaje tres*: designa un nivel ulterior y diseña un cambio en el proceso de *deuteroaprendizaje*. Sobre este punto —escribe Rocco De Biasi— Bateson no da indicaciones precisas desde un punto de vista experimental, limitándose a sugerir que el tercer nivel de aprendizaje puede identificarse con aquellas experiencias en las que el carácter del individuo se ve profundamente reorganizado (por ejemplo, las experiencias místicas, las conversiones religiosas, las mutaciones de los paradigmas de referencia, etc.).

Re-imaginar el planeta, la propia ciudad, la propia cultura y la propia ciudadanía dentro de contextos multiculturales demanda un *aprendizaje tres,* una «conversión», un pasaje que vaya de los paradigmas sólidos a los paradigmas líquidos.

Requiere abandonar el viejo modo de comparar y aprender a hacerlo de otro modo. Requiere aprender a hacer surf sobre las olas del caos.

Re-imaginar el planeta

Gayatri Chakravorty Spivak sostiene que la relación con la alteridad es siempre un juego, arriesgado y complejo, en el que las mismas alteridades, que se encuentran la una a la otra, se construyen de forma recíproca. Pretender conocer al otro en tanto que otro significa no reconocer las retóricas que actúan dentro de toda relación y pretender, al mismo tiempo, hacer coincidir nuestra retórica sobre el otro con su realidad intangible, negándonos a nosotros mismos la posibilidad de *des-plazarnos*. La relación con la alteridad no es, de hecho, un encuentro aséptico. Como escribe Spivak (2006, p. 14), reproduciendo las palabras de Mahasweta Devi: «'Hay personas que promulgan las leyes, personas que guían los *jeeps*, pero nadie que encienda el fuego'. La respuesta está en el fuego. Si el otro/a nos toca o nos llama, nos quema». Un juego continuo, un

emplazamiento continuo. Un arder en el fuego, un trabajo sobre las fronteras y en las fronteras. Sobre los bordes de la realidad.

Re-imaginar el planeta, y el sujeto como planetario, requiere, como escribe también Spivak citando a Devi (2006, p. 14), enseñar y aprender «fuera y dentro de la máquina de la enseñanza, es decir: trabajar el borde que separa lo interno y lo externo de las instituciones educativas: "Con este objetivo la primera condición y consecuencia es suspender la convicción de que yo sea necesariamente mejor, necesariamente indispensable, necesariamente quien redirige lo que se tuerce, necesariamente el producto final del devenir histórico, y que Nueva York sea necesariamente *caput mundi"*».

Hay que aprender a «aprender desde abajo». De hecho, mientras que una enseñanza desde arriba se dirige a despertar las consciencias, «la pedagogía desde abajo es como un remiendo que tiene como objetivo activar —y deshacer/volver a tejer— desde dentro los recursos imaginativos de la formación cultural anterior» (Zoletto, 2006, p. 63).

Se trata, por tanto, de *co-construir*, juntos, una nueva dimensión partiendo de la obvia consideración de que ninguna cultura (y ninguna identidad) es fija, inmutable, ni se puede dar por sentada de una vez por todas (Remotti, 2001).

Comparar: el respiro del pensamiento

Así como no hay ninguna identidad que sea fija e inmutable, tampoco hay ninguna identidad que se «autoplantee»: la identidad es siempre fruto de la relación y la *inter-acción* con la alteridad. Lo mismo sucede con el acto de comparar: en ausencia de alteridad y diferencia es imposible comparar.

Jürgen Habermas (2007, p. 8) resume muy bien este punto:

> Yo nunca he estado convencido de que el fenómeno de la auto-conscien-cia sea algo originario. ¿Será quizás que devenimos conscientes solo cuando otro dirige su mirada hacia nosotros? En las miradas del Tí, de una segunda persona que habla conmigo en primera persona, yo me hago consciente de mí mismo no solo como sujeto que en general se realiza, sino, a la vez, como yo individual. Las miradas *subjetivantes* del otro tienen un efecto *individuante*.

Lo mismo, obviamente, dicen muchos otros pensadores, filósofos, psicólogos y sociólogos. Davide Sparti (1994; 1996; 2003) ha resumido bien los términos de una cuestión que está desde siempre en el centro del debate filosófico.

Para poder representar que una cosa, una idea o una persona es precisamente lo que es y no otra cosa, es necesario compararla, al menos, con otra. Pasqualotto (2004) ha señalado que esa paradoja crucial la intuyó ya Heráclito «el oscuro», se halla en el centro de la reflexión de Platón —quien en el *Sofista* (259 a-b)[2] demuestra que, en vistas a la definición de algo, ser «distinto», ἕτερον (*éteron*) es tan necesario como ser idéntico—, y constituye también el meollo de la reflexión hegeliana. De hecho, Hegel escribe (1968, pp. 459-494):

> Este principio (de identidad) en su expresión positiva de A=A no es otra cosa que la expresión de la vacía tautología (…). Así, es la identidad vacía, a la que se quedan adheridos quienes la entienden como algo verdadero, y siempre arguyen que la identidad no es la diferencia, sino que identidad y diferencia son diferentes. Estos no ven que justamente están diciendo ya que la identidad es una diferencia, dado que dicen que la identidad es diferente a la diferencia. En tanto que al mismo tiempo se debe conceder esto como naturaleza propia de la identidad, de ello se deduce que ya no extrínsecamente, sino en ella misma, en su naturaleza, la identidad consista en ser diferente (…). La verdad es completa solo en la unidad de la identidad con la diferencia (…). El negativo, considerado por sí mismo frente al positivo es el plantearse como reflejo de la no igualdad consigo mismo, el negativo como negativo. Pero el negativo es, justamente, el desigual, en un no ser de un otro (…).
>
> En la reflexión que se excluye a sí misma y que se ha considerado, cada uno, tanto el negativo como el positivo, elimina, en su independencia, a sí mismo. Cada uno de ellos es, absolutamente, el pasar o mejor: trasladarse a su opuesto. Esta incesante desaparición de los contrapuestos en sí mismos es la unidad próxima que viene a ser mediante la contradicción (…). Su positivo y el negativo constituyen el ser de la independencia; su negación por obra de ellos mismos elimina el ser de la independencia. Esto es lo que verdaderamente cae en la contradicción (…). El padre es el otro del hijo, y el hijo es el otro del padre, y cada uno de ellos es solo como el otro es respecto al otro (…).
>
> Los opuestos, en tanto que contienen la contradicción, en cuanto bajo la misma relación se refieren el uno al otro negativamente, se eliminan recíprocamente y son indiferentes entre sí. Las cosas finitas en su indiferente multiplicidad consisten por lo tanto en general en ser contradictorias entre sí, en estar rotas en sí y en volver a su fundamento.

En resumen, si la relación Yo -Tú (por decirlo a la manera de Martin Buber; 1991) es la relación crucial y estructurante, no podemos más que considerar que la actividad de comparar, dentro de esta relación, es igualmente basilar, estructural y estructurante.

En clave cognitiva podemos decir que la actividad de comparar no es *una* de las muchas actividades del pensamiento, sino que es *la* actividad fundamental, estructural y estructurante del pensamiento. Es el respiro, el latido del pensamiento: su vida.

Pasqualotto (2004, la cursiva es nuestra), tras una interesantísima valoración del significado de comparar, entre Oriente y Occidente, llega a la siguiente conclusión, que bien puede generalizarse:

> [Comparar] aparece, de hecho, como *método del pensar, no de un determinado modo de pensar*: de hecho, en el mismo momento en el que se realiza cualquier tipo de razonamiento, incluso en los niveles más elementales, se establecen relaciones entre conceptos. No es casualidad que los Griegos designasen con un mismo verbo,

léghein, las actividades de escoger, vincular, discurrir y razonar; pensar y hablar, de hecho, son actividades que implican conexiones, pero para vincular, es necesario primero escoger los elementos de las conexiones, es decir: conceptos y palabras, pero, para escoger algunos elementos, es necesario compararlos con otros elementos. *La actividad de comparar está, por tanto, en la raíz del pensamiento mismo.*

Más allá del aséptico tertium comparationis

Y aquí es necesario abordar el tema del *tertium comparationis*. Si bien, de hecho, este último puede ser ciertamente plausible en ámbito jurídico (por ejemplo, en el juicio de legitimidad o en el juicio de igualdad)[3], esto es mucho menos plausible desde el punto de vista de la operación mental de la comparación en su momento «generativo».

En el ámbito del derecho en Italia, por ejemplo, se asume que la Constitución italiana es el parámetro según el cual se mide otra ley de rango inferior. Obviamente, esto funciona siempre y cuando se esté de acuerdo en considerar la Constitución como el «parámetro». Cuando, en cambio, es la misma Constitución la que se pone en discusión, tenemos dos posibilidades. Esta puede cambiar según las formas y modos que, en general, toda Constitución ha definido de forma preventiva, de modo que se posibilite, en determinadas condiciones y a veces solo por parte de determinados sujetos, su actualización.

Pero si en vez de una actualización se trata de cambiar radicalmente la Constitución, entonces nos hallamos frente a un tiempo «revolucionario», en el que la sociedad decide iniciar un nuevo proceso constituyente. En este caso se cambia de paradigma, se cambia de parámetro, se define un nuevo *tertium comparationis* con el que medir las nuevas (y también las viejas) leyes y normativas.

En cierto sentido se da el mismo proceso también en la operación mental y cognoscitiva de la «comparación». Aun así, teniendo en cuenta que lo que es posible comparar debe, por definición, estar constituido al menos por dos «alteridades» (de hecho, no se puede comparar A con A, es decir, a un igual consigo mismo, como explicó Hegel en el pasaje que citamos con anterioridad) podemos sostener que una relación entre distintas identidades comporta siempre (Pasqualotto, 2004) algunos elementos básicos:

1. Los términos de una relación no resultan nunca independientes de la relación misma.
2. Los términos de la relación y la relación misma no resultan nunca independientes respecto al sujeto que las considera y, viceversa, dicho sujeto no resulta independiente respecto a los términos de la relación y respecto a la relación misma.
3. Los términos de la relación, la relación misma y el sujeto resulta que pertenecen a un mismo «campo» problemático, determinado por su interacción.

Esto comporta, al menos a nivel de pensamiento generativo, que los términos de una relación entre alteridades no es para nada un material inerte que se ofrezca como algo ligado a un sujeto imperturbable, totalmente desinteresado y neutral, que debería ser capaz de observar «desde arriba» y de plantear una comparación entre pensamientos que proceden de distintos lugares y tiempos como si fueran objetos ajenos a éste. Además, el sujeto que en apariencia parece que compara asépticamente y entre sí dos objetos culturales/pensamientos diversos resulta en realidad implicado al menos por ciertas motivaciones cruciales que los han producido. «Implicado» no en un sentido formal sino sustancial —como sucedía en el diálogo socrático—, por lo que el interés del sujeto no es tanto el de recoger y catalogar analogías y diferencias, sino más bien el de considerar las respuestas brindadas por aquellos pensamientos ante algunos problemas de fondo como activas y de hecho decisivas.

En este sentido, Pasqualotto (2004), que debate acerca de la comparación entre Oriente y Occidente, utiliza una interesantísima metáfora: recurriendo a imágenes extraídas de la geometría y de la física, se puede decir que el sujeto que compara pensamientos de Oriente y de Occidente no se puede representar como el vértice estático de un triángulo, en cuya base se hallan dos (o más) objetos que éste compara, sino como uno de los «polos» dinámicos de un mismo «campo» problemático, en el que el otro polo está representado por el objeto de investigación y de la reflexión, constituido por la relación entre pensamientos de distinta procedencia. Este «campo» que hace posible la existencia de los dos «polos» y su interacción recíproca coincide con el espacio que es imposible cerrar por la fuerza de los problemas.

Por otra parte, como un campo magnético no existe sin sus polos, así el espacio de los problemas no existe independientemente ni respecto al polo subjetivo representado por quien pregunta, ni respecto al polo objetivo constituido por el nexo entre las respuestas que se dan, en tiempos y lugares distintos, por otros sujetos. Eso significa que, como el sujeto que compara está condicionado por la actividad de la comparación, porque los términos comparados —precisamente gracias a la comparación— «desencadenan» una serie de respuestas inéditas a los problemas planteados, así los términos comparados se ven modificados por la actividad comparativa del sujeto, en tanto que responden a sus preguntas.

Este razonamiento es muy cercano tanto a la dimensión hermenéutica como a la definición de realidad virtual que proporcionó Pierre Lévy (1997).

Los nómadas crean mundos plurales

Pierre Lévy (1997, p. 5 y ss.) escribe: «Al quererse atener rigurosamente al razonamiento filosófico, el razonamiento virtual no se contrapone con el real, sino con el actual: virtualidad y actualidad son solo dos modos de ser distintos». E integra, llegados a este punto, una intuición de Gilles Deleuze (1971) sobre lo *posible* (con el que se puede confundir lo *virtual*). De hecho, lo posible, está ya enteramente constituido, pero permanece en el limbo: lo posible es exactamente como lo real, solo le falta la existencia.

La realización de un posible no es una creación (no comporta la producción innovadora de una forma o de una idea): la diferencia entre posible y real es puramente lógica. La actualización, por el contrario, aparece —dice Lévy— como la solución a un problema, una solución que el enunciado no presuponía.

Actualización es creación, invención de una forma a partir de una configuración dinámica de fuerzas y de finalidades. Y ya Henri Bergson, a inicios del siglo XX, opuso lo virtual a lo posible. Para Bergson, de hecho, lo virtual es una realidad que coincide con el impulso vital e implica no una simple reduplicación de lo real, sino una verdadera creación.

Llegados a este punto vale la pena citar la definición de virtual que brinda Lévy (1997, p. 5):

> ¿Qué es virtualización? No ya lo virtual como forma de ser, sino la virtualización como dinámica. La virtualización puede definirse como el movimiento contrario a la actualización. Esta consiste en el pasaje que va de lo actual a lo virtual, al elevar a potencia la entidad considerada. La virtualización no es una desrealización (la transformación de una realidad en un conjunto de posibles), sino un cambio de identidad, un desplazamiento del centro de gravedad ontológico del objeto en cuestión: en vez de definirse fundamentalmente a través de su actualidad (una «solución»), la entidad halla ahora su propia consistencia esencial en un campo problemático.
>
> Virtualizar cualquier entidad consiste en descubrir una problemática general con la que ésta se relaciona, en hacer que la entidad se desarrolle en la dirección de esta pregunta y en redefinir la actualidad de partida como respuesta a una demanda concreta (…). La actualización procedía de un problema a su solución. La virtualización pasa de una determinada solución a (otro) problema.

Virtualizar significa transformar las respuestas en preguntas. Virtual es, por tanto, un éxodo: de una determinada solución a (*¿otro?*) problema. Es el distanciamiento respecto al «aquí y ahora», respecto a la efectividad, respecto al «lugar-territorio», respecto al estar-*aquí*. Es un *des-plazar-se* en el que resuena Martin Heidegger y su *Dasein*, el «ser-ahí». *Dasein* es la existencia que sucede siempre en un aquí y ahora, al mundo al que hemos sido arrojados. Pero hoy en día es precisamente ese «aquí», esa definición de lugar, la que está estallando. De hecho, ¿dónde sucede una comunicación telefónica? ¿Y cuál es la sede de una comunidad virtual? ¿Dónde está la inteligencia colectiva o, por decirlo con Derrick de Kerckhove, «conectiva»? Véase en este sentido los estudios de Maurizio Ferraris (2005; 2008), filósofo y director del laboratorio de Ontología de la Universidad de Turín.

Por lo demás, el *ex-sistere* en latín implica una «salida de» (*ex*). Un nomadismo. Un encaminarse hacia otro lugar. Un viaje, peligroso y arriesgado como todos los viajes. Un peregrinaje que se convierte en investigación y que implica siempre un cuestionamiento de uno mismo, del propio punto de vista, evitando cuidadosamente tres

posicionamientos:

- La idea de que exista un neutro y positivista *tertium super partes* (que no sería otra cosa que la proyección inconsciente y universalizadora de nuestra posición).
- La incondicional pretensión de que la propia posición sea correcta y que la propia cultura y las producciones culturales, jurídicas, etc., de la «civi-lización» a la que se pertenece sean, por definición, las mejores (por ejemplo, la pretendida superioridad cultural de Occidente).
- La alienación exótica, o bien lo opuesto del punto anterior: la idea de que, por definición, las otras culturas (sobre todo si provienen del Sur del mundo o de Oriente, o incluso, si se trata de culturas marginales, etc.) sean mejores.

La operación mental de comparar, en su estructura de fondo, no se agota por tanto llevando a la realidad lo «posible» que está ya implícito en lo posible, sino más bien generando y creando formas nuevas.

La frontera como lugar generativo del pensamiento. Pensar mestizo/pensar plural

El acto de comparar, como hemos visto, más de una vez ha estado en la base de la eliminación de la alteridad y de la diferencia. Y a menudo esto ha comportado también la eliminación o el empleo equivocado de la misma idea: la comparación colonialista y asimiladora ha estado en la base del pensamiento colonial, que se ha auto-proclamado como modelo universal, válido para todos. Y ello ha comportado las consecuencias, en algunos casos incluso violentas y trágicas, que todos conocemos.

El desafío al que nos enfrentamos, por tanto, es el de entender cómo comparar dentro de una *inter-acción* con las diferencias que, por un lado, mantenga siempre viva y activa la *inter-acción* con las diferencias mismas y, por el otro lado, no se reduzca a éstas o no las reduzca a nosotros mismos, asimilándolas. En resumen: *nec tecum possum vivere nec sine te.*

La identidad, como sostiene Zygmunt Bauman (2002a; 2002b; 2003a) hoy en día ha devenido un prisma a través del cual se examinan todas las demás aportaciones de apertura a la vida contemporánea, y el espectacular ascenso del «discurso sobre la identidad» nos puede decir muchísimo acerca del estado actual de la sociedad humana.

La crisis actual de la educación, de las instituciones y de las filosofías heredadas debe ser analizada partiendo del presupuesto que «la identidad brota de las tumbas de la comunidad». Cuando la comunidad se derrumba se inventa la identidad. Bauman añade: «Quizás, en vez de hablar de identidad, heredada o adquirida, se adecuaría más a las realidades del mundo en vías de globalización hablar de identificación; esto es, de una actividad infinita, siempre incompleta y abierta, a la que todos nos dedicamos por necesidad o por elección». Y, aunque pueda parecer paradójico, todo esto no está en

contradicción con el renovado «deseo de comunidad» (Bauman, 2003b; 2008) o de «tribu», como diría el sociólogo francés Michel Maffesoli (2004).

En el mundo *glo-cal* (Bauman, 2005), quien emigra —dice Franco Cambi (2002)— se desarraiga (llevándose consigo sus propias raíces) y se interna en «tierras extranjeras», donde están otros sujetos, otras culturas, que lo desplazan, lo empujan, lo marginan. Pero la voluntad exige voluntad de integración, de relación, de acogida, por tanto se dispone al diálogo y al encuentro. El efecto de estas prácticas —por duras que sean— es el de la «mente nómada», más libre, más plural y más abierta; ésta es la demanda del presente.

Al introducir el libro *Identità Plurali. Un viaggio alla scoperta dell'io che cambia,* dedicado al análisis de diecinueve pensadores contemporáneos que han hecho del pensar mestizo su rasgo característico, Antonella Fucecchi y Antonio Nanni (2004, pp. 10-12) escriben:

> En el tiempo del mestizaje y de un nuevo paradigma pedagógico que se apoya sobre las diferencias, la identidad es llamada a deconstruirse y a volverse a pensar desde una luz distinta, más allá del mito de la superioridad occidental. Hoy en día es necesaria una mezcla (*krasis*) para poder construir una identidad «común» y nueva porque es migrante, nómada y mestiza. Y «volverse mestizo es un valor», dice Cambi (…). Estamos en una condición de hibridación, en una «forma mestiza del pensamiento y de la actuación». Y «mestizaje —añade— significa acoger las razones del otro, las formas de su identidad y las características de su cultura, dado que precisamente es el diálogo el que transforma, mezcla, abre espacios de intercambio, el que crea comunicación».
>
> Se trata de formular otra pertenencia, más global y más personal, menos ligada a lo que es material (tierra, género, etc.) y más ético-espiritual, más interiorizada. La dirección que hay que seguir es ésta: «La hibridación es necesaria y es la interfaz del pluralismo y de la tolerancia, y es positiva en tanto que produce novedad, una cultura mestiza ulterior, en la que más que el sincretismo se valora, justamente, el diálogo, la capacidad de asimilación mutua. Y sabemos bien que las culturas mestizas están presentes de forma productiva en muchas partes del globo y que han producido convivencia y, en general, una convivencia más pacífica».

Una de las figuras estudiadas por Fucecchi y Nanni es el antropólogo mexicano Néstor García-Canclini (1998) que en *Culturas híbridas* indica la valencia y el significado de una especie de frontera, una liminalidad, algo que está entre los intersticios, que pertenece a distintos ámbitos al mismo tiempo.

Sin embargo, los procesos de hibridación no son un nuevo fenómeno, siempre han existido y siempre existirán en todas las sociedades. No existen culturas que no sean híbridas, y por tanto tendremos que preguntarnos si no sea un rasgo que precisamente pertenezca a la cultura, a toda cultura, el constituirse como el resultado de una amalgama híbrida que al final produce la convivencia con lo que en principio se oponía y que

parecía incompatible. La tesis de García-Canclini es que toda la modernidad es híbrida y se presenta como el resultado de la mezcla de tres mundos culturales distintos, pero que se cruzan y producen intersecciones entre sí hasta coexistir mediante nuevas manifestaciones que podemos llamar, justamente, culturas híbridas. En la modernidad lo que pertenece al pasado cohabita con lo que es contemporáneo, lo local con lo global, la cultura de élite con la cultura de masas: un proceso de hibridación al que nada parece escapar.

En este sentido, creo que se debe sostener con fuerza que la frontera, lo liminar, constituye el lugar generativo del pensamiento, precisamente porque es en la frontera, en esa tierra de nadie en la que las alteridades se encuentran y se confrontan, que la comparación como apertura critica al mundo «pone en el mundo un nuevo mundo», constituye una relación entre diferencias que genera, a su vez, diferencia.

En relación a esto, todo el pensamiento feminista ha puesto en evidencia que existen dos modalidades distintas de comparación: la comparación-interacción como anulación de la diferencia y la comparación-interacción como creación de lo nuevo, aun en la irreductibilidad de las diferencias y de los mundos que siguen siendo siempre sexuados, connotados por el género, masculinos y femeninos. En el meollo de esta conciencia el pensamiento feminista descubre también la urgente necesidad —pero también la paradójica imposibilidad— de un nuevo lenguaje con el que «decirse». Un lenguaje que ya no sea el lenguaje en masculino, que con el tiempo se ha definido a sí mismo como lenguaje neutro/universal. Pero, igual de paradójicamente, resulta que éste es el único lenguaje que tenemos actualmente, y el nuevo lenguaje no puede más que nacer y brotar a partir de éste (Tosolini, 2006).

Es interesante señalar, además, que entre los muchos expertos teóricos de la intercultura son pocos, en Italia, los que reconocen que la estructura de base de la interacción intercultural se puede identificar bien en la originaria diferencia de género y en su capacidad generativa. Una diferencia que trae al mundo el mundo (Diotima, 1990) y que origina la democracia (Irigaray, 1994).

¿Integración versus inter-acción?

Desde esta óptica, en el ámbito del sistema educativo italiano, hace más de veinte años que se asiste al choque entre distintas teorías educativas contrapuestas, que en realidad son hijas de dos hipótesis distintas de sociedad y cultura, que precisamente, en relación a la interacción entre estudiantes italianos y estudiantes no italianos clarifican los propias ideas y las consecuencias de los propios asuntos[4].

La comparación se puede resumir como sigue: frente a una concepción fundamentalmente integracionista/asimilacionista tenemos una concepción que subraya la necesidad de una interacción entre alteridades, que debe prever la *co-construcción* de una nueva sociedad, pero también la negociación de nuevas reglas, de nuevos modos de vivir juntos.

En sustancia, una concepción que prevé la co-construcción de una nueva ciudadanía *glo-cal*.

Según los autores que se reconocen en esta posición, la tarea específica de la escuela es recoger el desafío de la integración y del acceso concomitante a la nueva ciudadanía. Por eso, es indispensable revisar las praxis consolidadas de acogida (protocolos, la enseñanza de la lengua del país de acogida, mediadores, itinerarios de estudio simplificados, etc.) y adoptar una nueva visión de la ciudadanía intercultural, que sea proceso de *co-construcción* y negociación de una convivencia entre las diferencias, en la que todos, autóctonos e inmigrantes, puedan sentirse en casa, como sujetos activos en la construcción de la nueva sociedad intercultural mediante un continuo proceso de negociación (Brunelli et al., 2007; Tosolini; Giusti y Papponi Morelli, 2007; Zoletto, 2007; 2010).

A través de la negociación se llega, de hecho, a una mutación, a la *co-construcción* de una nueva dimensión cultural y social fruto de un cambio recíproco. Un acto de comparar que no opera para excluir, sino para generar lo nuevo, como hemos visto en la conclusión del primer capítulo.

El desafío de la educación y de la sociedad intercultural está contenido aquí: en la co-construcción de una casa común de las identidades plurales que no sea «la casa de los elementos comunes a las diferentes culturas», sino la «casa común de las diferencias». Se trata de un recorrido difícil, fascinante y al mismo tiempo paradójico. Se trata casi de un doble vínculo, como dirían al unísono Derrida y Bateson. De hecho, el cambio puede, suceder solo en el espacio de juego de los múltiples marcos (de los que trataremos de «desmarcarnos») y en la oscilación del doble vínculo que, quizás, nos regalarán esa brizna de inconsciencia que nos abre a la novedad. Un juego «muy serio», como serio es el juego de las relaciones educativas que requieren continuamente volver a poner en juego las identidades propias y las ajenas: «El aprendizaje es un proceso interactivo en el que las personas aprenden las unas de las otras», siguiendo la afirmación de Jerome Bruner (2001, p. 35) que puede parecer una obviedad, sobre todo para los educadores, pero que no lo es tanto.

El proceso formativo es un viaje que se sustrae de las lógicas de los paquetes de actividades preestablecidas para turistas con prisa y que no están dispuestos a ponerse en juego. El viaje de la formación/educación implica siempre una interacción arriesgada y vital: se trata de «traer al mundo el mundo», de *co-construirlo* en las diferencias, y a partir de la diferencia. De *co-construirlo* y después de compartirlo, como bien subraya Luce Irigaray (2009) en su libro, titulado *Compartir el mundo.*

Irigaray escribe (2009, pp. 129-130), pasando de la dimensión de la relación entre los géneros a la dimensión entre culturas:

> La actual época multicultural nos abre perspectivas sobre aspectos relativos a nuestra tradición. Nuestro mundo, que creíamos único, se revela como una evolución parcial e incompleta de la humanidad. Una parte, hasta ahora poco ignorada de nuestra verdad puede aparecer ante nosotros gracias al otro, si

aceptamos abrir nuestro propio horizonte para percibirlo y acogerlo como un otro sin pretender dominarlo, colonizarlo o integrarlo en nuestro pasado. (…) Pasar a otra época requiere, ciertamente, una actitud interpretante y crítica en relación al pasado, pero no necesariamente una destrucción total de nuestra tradición. (…) El aprendizaje de la coexistencia con el otro, con el excluido de la construcción de nuestra construcción, nos inicia en una coexistencia mundial que se corresponde con uno de los desafíos de nuestra época.

> Abrir un espacio al otro, a un mundo diferente del nuestro, en el interior mismo de nuestra propia tradición, es el primer y el más difícil gesto multicultural. Encontrarse con el extranjero fuera de nuestras fronteras es relativamente fácil (…) estar obligados a restringir y modificar nuestra forma de ser «en casa» es mucho más difícil, sobre todo sin que eso provoque una infidelidad respecto a nosotros mismos. Esto nos impone elaborar una subjetividad diferente de la que hemos sostenido durante siglos, una objetividad en la que la cohabitación y el intercambio tenían lugar solo entre los idénticos y dentro de una única tradición.

Una reflexión de grandísimo interés que nos obliga a profundizar de tres maneras en la comparación como momento generativo (y no colonial) del pensamiento.

¿Qué será de nosotros en un mundo tan complejo? Aprender del cambio

Una pregunta que escuchamos cada vez con creciente frecuencia es: ¿qué será de nosotros en un mundo tan complejo e invasivo? ¿Perderemos nuestra identidad? Debemos prepararnos para la incansable defensa de una identidad (que ni siquiera está tan clara) o bien debemos iniciar una lánguida elaboración del luto y rendirnos?

¿Qué tarea tienen el pensamiento y la formación en este pasaje crucial de nuestra época?

Ciertamente, la coyuntura social y cultural en la que estamos inmersos puede generar desconcierto y miedo. En este sentido creo que Alessandro Baricco (2006, pp. 234-235), ha abordado con precisión el desafío ante el que deben enfrentarse tanto la escuela como la sociedad:

> No hay mutación que no sea gobernable. Abandonar el paradigma del choque de civilizaciones y aceptar la idea de una mutación en curso no significa que deba aceptarse cuanto sucede tal y como es, sin dejar huella de nuestros pasos. Lo que llegaremos a ser sigue siendo hijo de lo que quisiéramos llegar a ser. Así que se vuelve importante el cuidado cotidiano, la atención, la vigilancia. Tan inútil y grotesco es el permanecer erguido por tantas murallas arremolinadas en una frontera que no existe, como útil sería más bien una inteligente navegación en la corriente, todavía capaz de un rumbo, y de sabiduría marinera. No se trata de hundirse como sacos de patatas. Navegar, ésa sería la tarea.

> Dicho en términos elementales, creo que se trata de ser capaces de decidir qué

hay, en el mundo antiguo, que queramos llevarnos hasta el mundo nuevo. Qué queremos que se mantenga intacto incluso en la incertidumbre de un viaje oscuro. Los lazos que no queremos romper, las raíces que no queremos perder, las palabras que queremos seguir pronunciando y las ideas que no queremos dejar de pensar. Es un trabajo refinado. Un tratamiento. En la gran corriente, poner a salvo todo lo que apreciamos. Es un gesto difícil, porque no significa, en ningún caso, ponerlo a salvo de la mutación, sino, en todo caso, dentro de la mutación. Porque todo lo que se salve no será de ninguna manera lo que mantuvimos a salvo del tiempo, sino lo que dejamos que mutara. Para que se transformara él mismo en un tiempo nuevo. [ed. cast.; A. Baricco, *Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación*, Barcelona: Anagrama, 2008, pp. 211-212; trad. Xavier González Rovira].

No existe ningún lugar mítico al que volver. Una agreste simplicidad, preparada para acogernos. No hay amparo. Existe solo la capacidad de asumir el riesgo de ponerse en juego conscientemente en la corriente. Y ésta es la tarea primaria de la escuela, llamada a ser «intelectual social» (Tosolini, Giusti y Papponi Morelli, 2007), capaz de leer las preguntas de formación de la sociedad y de los territorios en los que se sitúa (sociedades y territorios hoy en día siempre *glo-cales*) y elaborar respuestas que sean competentes y procesos formativos adecuados.

Tan solo a modo de ejemplificación, véanse, en este sentido, algunos de los pasajes recogidos en el documento *Cultura Scuola Persona* elaborado por la Comisión Ceruti para el Ministerio de Educación italiano (2007, pp. 11-12), como premisa cultural para las *Indicaciones nacionales*:

En tanto que comunidad educativa, la escuela debe generar y difundir una convivencia relacional, tejida de lenguajes afectivos y emotivos, y también ser capaz de promover que se compartan aquellos valores que hacen sentir a los miembros de la sociedad como parte de una verdadera comunidad.

La escuela puede acompañar, a la tarea de «enseñar a aprender» también la de «enseñar a ser». (…) La promoción y el desarrollo de toda persona debe estimular de manera cercana la promoción y el desarrollo de otras personas: cada uno aprende mejor en la relación con los demás. No basta con convivir en la sociedad, sino que esa misma sociedad la debemos crear continua y conjuntamente. El sistema educativo debe formar ciudadanos capaz de participar conscientemente en la construcción de colectividades más amplias y compuestas, sea la nacional, la europea o la mundial.

No debemos olvidar que hasta tiempos muy recientes la escuela tenía el cometido de formar ciudadanos nacionales a través de una cultura homogénea. Hoy en día, en cambio, puede plantearse el cometido más amplio de educar para la convivencia precisamente dándole valor a las distintas identidades y raíces culturales de cada alumno. La finalidad es una ciudadanía que ciertamente permanece cohesionada y vinculada a los valores de base de la tradición nacional,

pero que se puede alimentar de una diversidad de expresiones y experiencias personales mucho más rica que en el pasado.

Para educar en esta ciudadanía unitaria y plural a un tiempo hay un camino privilegiado y es, justamente, el conocimiento y la transmisión de nuestras tradiciones y memorias nacionales, y es que no se pueden realizar plenamente las posibilidades del presente sin contar con una profunda memoria y sin haber compartido las raíces históricas.

Re-imaginar el planeta…, pero, ¿y el pasado?

Es necesario, como dice Spivak, re-imaginar (juntos) el planeta. Nadie puede pretender tener la brújula que indica el camino que todos debemos recorrer. Nadie puede llegar al cruce (al *experimentum crucis*) con los planos de construcción de la nueva cultura/sociedad plural, definidos con anterioridad y válidos para todos. Y la reflexión del filósofo Richard Rorty (2003, p. 189), que siguiendo la estela de Dewey, dice lo que a continuación recogemos, suena como una admonición:

> Los intentos de construir grandes oposiciones teóricas entre los espíritus o las esencias de distintas culturas, o grandes síntesis, siempre teóricas, de estos espíritus o esencias, son operaciones de muy breve envergadura. Tengo la impresión de que la verdadera construcción de una utopía planetaria multicultural la realizarán personas que en el transcurso de los próximos siglos —no muchos— devanarán cada cultura, como se devana una madeja, recogiendo una multiplicidad de hilos que después tejerán junto a otros, provenientes de otras culturas, promoviendo así la variedad en la unidad, característica de la racionalidad. El tapiz que, con un poco de suerte, saldrá de esto, será algo que en la actualidad no podemos ni siquiera imaginar, una cultura que encontrará que las culturas contemporáneas de América y de la India son igualmente merecedoras de ser benévolamente olvidadas, como lo fueron las de Harappa o Cartago.

Y, reflexionando sobre el feminismo y sobre la diferencia de género, Rorty sostiene que el nuevo tapiz no puede desarrollarse a partir de un dato objetivo y neutral fijado de una vez por todas, sino más bien de la disponibilidad para la búsqueda intersubjetiva. No da una estrategia que construya modelos y que a continuación los superponga a la realidad pretendiendo así encerrarla en ellos, sino una táctica que se preocupa del proceso y, en particular, de la creación de un nuevo lenguaje, entendida como práctica compartida: «Experimentar nuevas maneras de hablar para acumular la fuerza necesaria para salir afuera y cambiar el mundo (…) haciendo que el lenguaje que ha sido creado por unos pocos se convierta en el que todos hablan» (Rorty, 2003, p. 208).

El espacio de los cazadores furtivos: elogio de la infidelidad

Aun así, existen al menos dos tipos distintos de imaginación: una imaginación que construye modelos constrictivos, que pretende encerrar la realidad, y otra imaginación que mantiene la apertura y la disponibilidad ante lo nuevo. Siguiendo la estela de la reflexión de Michel De Certeau (2001), podemos decir que existe una imaginación estratégica y una imaginación táctica. De Certeau, estudiando a los consumidores y a la gente común del mundo contemporáneo, evidencia la insospechable capacidad del hombre de a pie para inventar lo cotidiano gracias a prácticas y tácticas de resistencia, mediante las que elude los vínculos del orden social y hace un uso imprevisible de los productos que se le imponen.

Se trata de modalidades de *filigranas* y de *contrabando* que evidencian una creatividad imprevisible y muy rica, en contraste con la razón técnica dominante que pretende asignarle a cada uno su propio lugar y papel. Es el espacio de los cazadores furtivos, de quienes viven en las fronteras y juegan en este espacio mixto que se redefine continuamente y que escapa a quienes pretender conocer estratégicamente y de forma definida el mundo y la realidad.

Y esto es justamente lo que sucede en la vida cotidiana, aunque a veces ni siquiera nos demos cuenta de ello, a nivel formativo y educativo en las aulas de todas nuestras escuelas.

De ahí la necesidad, tanto para los profesores como para los educadores, de salirse de la retórica del «experto» para adoptar una nueva modalidad de ser. Haciéndose eco de Wittgenstein, De Certeau (2001, pp. 42-43) escribe:

> No ya la posición del experto que se presume cultivado entre los salvajes, sino aquella que consiste en ser un extraño en su propia casa, un salvaje en medio de la cultura ordinaria, perdido en la complejidad de lo que se suele dar por sentado y por entendido (…). Ser un extraño respecto a uno mismo pero sin un *afuera*.

Un trastorno radical para quien, como profesor, siempre se ha creído culto entre los salvajes y con una clara misión que cumplir: civilizar a los incivilizados (a los recién llegados, a los jóvenes, a los salvajes). Un nuevo modo de leer también la propia racionalidad, de una manera más táctica que estratégica, recuperando aquella sabiduría intermedia y esa inteligencia práctica que los griegos llamaban μῆτις (*métis*) y que es exactamente lo contrario de la tecnología funcionalista que pretende adherir su propio modelo interpretativo, y por tanto su propio dominio, a lo que en realidad no conoce.

Operar dentro de un mundo plural requiere también una manera distinta de utilizar la operación mental de comparar.

Si, como hemos visto, la comparación ha corrido el riesgo de devenir ella misma ramificación de una o de más de una ciencia (perdiendo así buena parte de su propia carga cognoscitiva e imaginativa por quedar constreñida a operar dentro de un recinto cerrado), el mismo riesgo ha corrido también la filosofía. Como escribe el filósofo vienés Franz Martin Wimmer (2005, p. 66), teórico de un universalismo policéntrico:

> En mi opinión es importante transmitir la idea de que ocuparse de filosofía

intercultural no significa dar vida a una nueva subdisciplina, subordinada a lo que tradicionalmente llamamos filosofía. Practicar la interculturalidad significa orientar el propio trabajo de investigación de una forma nueva, esforzándose en plantear en clave intercultural las preguntas que desde siempre traban la búsqueda filosófica.

Si traducir es siempre, necesariamente, traicionar, el cometido hodierno del intelectual, del profesor salvaje entre los salvajes, extraño en aquella que creía que era su casa, pero que ha descubierto que ya no es solo suya, es el de aprender y enseñar a traicionar-traducir (Carotenuto, 2000; Volpi, 2009). La fidelidad a una concepción de uno mismo y de la cultura que se niegue a peregrinar hacia una sociedad que hay que *co-construir* junto a muchas otras alteridades, con la que interaccionar y negociar, se convierte en un obstáculo para el crecimiento tanto cognitivo como social y cultural.

En este caso la infidelidad es de elogiar: no existe ninguna traducción perfecta, dice Ricoeur (2001, p. 47) y el punto de partida de toda traducción es, precisamente, la de renunciar al ideal de una traducción perfecta.

En Ricoeur volver a pensar en la traducción se convierte en una muy aguda reflexión sobre la interacción entre alteridad y comparación. Lo que el traductor hace es poner en relación la lengua de partida y la de llegada, pero eso requiere que se perciba la propia lengua en su relatividad: «Invitada a pensarse como una lengua entre las demás y, en el límite, a percibirse ella misma como extranjera» (Ricoeur, 2001, p. 48). Solo a partir de esta insuperable diferencia el traductor puede realizar la empresa de la traducción, que Ricoeur define en los términos de equivalencia sin adecuación, equivalencia sin identidad o correspondencia sin adecuación (Dal Corso y Sgroi, 2008, pp. 69-70). Traducir se convierte así, obligatoriamente, en un diálogo con alteridades extranjeras, en la realización de una experiencia de hospitalidad lingüística (véase el capítulo quinto), como escribe Ricoeur (2001, p. 50):

> Donde el placer de habitar la lengua del otro se corresponde con el placer de recibir en sí, en su propia estancia de acogida, la palabra del extranjero. (…) Esta constituye el modelo de otras formas de hospitalidad que me parece que pertenecen a su misma familia: ¿las distintas confesiones, las religiones, no son quizás como lenguas extranjeras la una para la otra, cada una con su vocabulario, su gramática, su retórica, su estilística, que hay que estudiar para poderlas comprender desde dentro?

Aquí, en la arriesgada, consciente y fuerte elección de alejarse del muelle seguro para sumergirse en mar abierto hacia un puerto aún envuelto en neblinas, se juega peligrosamente no solo el presente y el futuro del género humano, sino también el del mismo proceso del conocimiento.

«La educación es peligrosa, porque alimenta el sentido de la posibilidad», escribió Bruner (2001, p. 55). Podríamos añadir que ésta *debe* ser peligrosa, que ése es su cometido fundamental, porque habita las fronteras, porque está continuamente llamada a eludirlas, a superarlas, a ir más allá de las mismas, a jugar dentro de éstas como en un

lugar generativo, tanto para el conocimiento como para el pensamiento. Porque está llamada a formar a hombres y mujeres capaces de realizar plenamente su propia humanidad en el mundo plural y global del que somos, a la vez, huéspedes y constructores.

El viaje, el mar y el naufragio

Uno de los máximos experto en los *cultural studies* del panorama italiano, Michele Cometa (2004a, p. XXIX), escribe:

> Se puede hablar de estudios culturales solo tras la conquista del mundo a través de peligrosos y aventurados viajes, solo después de que las fronteras se hayan atravesado realmente, solo tras haber dejado atrás las columnas del Templo de Hércules que señalan *el mare nostrum* y lo separan de lo desconocido. Estas se basan en la metáfora de la *navigatio* a la que pertenece siempre y dependiendo del contexto, el riesgo del *naufragium*.
>
> Como mínimo desde Blumenberg sabemos que la figura del naufragio está en los orígenes del saber filosófico, consustancial al mismo, como el mito de la caverna o la *visual-culture* postplatónica: «El naufragio, en tanto que superado, es la figura de una experiencia filosófica» (Blumenberg) y con ésta de toda filosofía de la cultura (…). [Los estudios culturales enseñan] una lección: tras la catástrofe la supervivencia es solo cuestión de fragmentos, la balsa de la salvación está hecha de listones de madera del naufragio. Los *estudios culturales* son la ciencia de lo que es posible salvar tras el naufragio.

Aurora de Nietzsche (1981, pp. 257-258) se cierra con el aforismo 575, que tiene como título *¡Nosotros, los aeronautas del espíritu!*, y que resulta casi profético:

> Todos esos audaces pájaros que vuelan hacia la lejanía más lejana, -¡sin duda, no podrán continuar en algún momento, y tendrán que descansar en un mástil o una roca desnuda- agradecidos por este pobre refugio! Pero ¡quién puede deducir de esto que ante ellos no sigue abriéndose un inmenso campo libre, que han volado tan lejos como es *posible*? Todos nuestros grandes maestros y precursores se detuvieron por fin, y el gesto con el que el cansancio se detiene no es el más noble y agraciado: ¡a mí y a ti nos sucederá lo mismo! ¡Pero qué nos importa, a mí y a ti! ¡*Otros pájaros seguirán volando*!
>
> Esta evidencia y esta fe nuestras vuelan con ellos, rivalizando en avanzar y ascender, se alzan sobre nuestra cabeza y su impotencia a la altura, y desde allí contemplan la lejanía, vislumbran las bandadas de pájaros mucho más poderosos que nosotros, ¡que volarán hacia donde nosotros quisimos volar, y donde todo aún es mar, mar, mar! -¿Y adónde queremos ir? ¿Queremos cruzar el mar? ¿Hacia dónde nos arrastra este deseo poderoso, que nos importa más que cualquier placer?

¿Por qué precisamente en esa dirección, en la que hasta ahora *se han puesto* todos los soles de la humanidad? ¿Dirán de nosotros un día que *navegando hacia el oeste también esperábamos alcanzar unas Indias* —pero que nuestro destino fue estrellarnos en la eternidad? ¿O no, mis hermanos? ¿O no?— [ed. cast.; Nietzsche, *Aurora. Reflexiones sobre los prejuicios morale*s, Barcelona: Debolsillo, 2009, pp. 365-366; trad. Genoveva Dieterich].

¿Y cómo no oír el eco aquí de Leopardi, del que hemos partido? Y que resuena también en un fragmento nietzscheano del otoño de 1880: «¡Infinito! Hermoso es 'naufragar en este mar'».

Naufragium feci, bene navigavi es el lema que Nietzsche le puso a uno de sus prefacios, en 1880, que según algunos es emblemático del resultado de su filosofía, de la que el naufragio parece ser parte integrante (Wolff, 1975). Por el contrario, Fink (1977, p. 193 y ss.) relee, precisamente, la metáfora del mar como caterva de fuerzas (metáfora que ocupa el aforismo 1.067, el último de *La voluntad de potencia*) uno de los pocos verdaderos elementos anti-metafísicos de Nietzsche. Y sobre la batalla hace reaparecer a Heráclito y a los niños que juegan con la arena para crear mundos que con prontitud serán destruidos y reconstruidos. Porque, sostiene Fink (2008), el juego es símbolo del mundo, de su ser sin fundamento, objetivo, sentido, valor y proyecto, sino conjunto de gestos que mantienen abiertos espacios y tiempos para el ser de las cosas, que tiene una razón y un fin, que es rico en significados y valores.

El viaje, el mar y el naufragio significan la disponibilidad y la capacidad de ponerse en juego en el proceso del conocimiento, interaccionando con la alteridad y emprendiendo con ésta la construcción de un mundo plural en el que comparar signifique «ponerse a la par» a través del camino. Disponerse no a ceder y a cambiar sin argumentar y debatir, sino claramente dispuestos a reconocer la necesidad y la posibilidad de nuevos mundos.

Un mundo nuevo es posible; y demanda inéditas y nuevas lecturas de las operaciones mentales que lo pueden/deben construir.

Construcción de una nueva ciudadanía glo-cal

Llegados a la frontera, al límite de este escrito, solo queda subrayar algo. Del desplazamiento se sale (no para volver a una mítica e inexistente «tierra madre ancestral», sino para compartir una «madre tierra común») empezando a actuar no «por miedo a» (a los extranjeros, a lo nuevo, a los procesos de globalización, etc.). El *miedo a* la nueva forma de solidaridad y responsabilidad común: una nueva modalidad de *ocuparse del mundo* (Pulcini, 2009). Un proceso de construcción de una nueva ciudadanía *glo-cal*. Un cuidado que es a la vez coral y plural. Sinfónico. Como un entretejido de historias que en su seguirse la una a la otra, apresurarse, encontrarse, entrecruzarse en un ovillo de lana fruto de «deshacer» los puntos de un jersey viejo, evidencian también la promesa de un nuevo jersey o de una nueva bufanda, de un nuevo proyecto. De un nuevo mundo.

Una trama narrativa que arriesgará, con las palabras y mediante la concatenación de los relatos, la vida de los sujetos que son llamados a compartir este mundo y a vivir en él como su propio y único mundo posible.

Son muchas las historias posibles. Tantas como vidas y mundos. Y no hay ninguna o ninguno que sea el correcto. Nos espera a cada uno de nosotros, en el círculo de la alteridad, aprender a orientarnos (Brunello, 2007) y a construir historias, construir mundos (Batini y Giusti, 2009).

Fue entonces cuando consulté el reloj y me di cuenta de que llevaba una hora hablando. Demasiado.

A juzgar por sus rostros, parecía que todavía me estaban escuchando, pero seguro que ya no me quedaba mucho tiempo de atención. Tenía que intentar terminar. Regresé rápidamente a los temas generales, al método; a mi interpretación, a la del ministerio público.

«Siempre que sea posible construir una *pluralidad de historias* capaces de englobar todos los indicios en un cuadro de coherencia narrativa, habrá que rendirse ante el hecho de que la prueba es dudosa, de que no existe seguridad procesal y de que hay que dictar una sentencia de absolución.

Huelga decir que en este campo no se trata de una competición entre niveles de probabilidad de las historias. Para expresarlo en otros términos: al ministerio público no le basta con proponer una historia *más* probable para ganar el proceso. El ministerio público para ganar el proceso, es decir, para obtener la condena, tiene que proponer la *única* historia aceptable. O sea, la única explicación aceptable de los hechos que se juzgan. A la defensa le basta con proponer una explicación posible.

Lo repito: no se trata de un enfrentamiento entre niveles de probabilidad. Sé muy bien que la historia del ministerio público es más plausible que la mía. Sé bien que la regla empírica que constituye la base de la historia del ministerio público es más fuerte que la mía. Pero esta regla empírica no es la vida. Es, como todas las reglas empíricas, *una manera de interpretar los hechos de la vida* en un intento de darles un sentido. Pero la vida, también y sobre todo aquellos pedazos de vida que acaban en los juicios, es más complicada que nuestros intentos de reducirla a reglas clasificables y a historias ordenadas y coherentes.

Un filósofo ha dicho que los hechos, las acciones en sí mismas, no tienen ningún sentido. Sólo puede tener sentido el texto de la narración de los acontecimientos y de las acciones realizadas en el mundo.

Nosotros, y no sólo en los juicios, construimos historias para conferir sentido a unos hechos que en sí mismos no tienen ninguno. Para tratar de poner orden en el caos.

Las historias, si bien se mira, son lo único que tenemos».

Me detuve, traspasado por un pensamiento repentino. ¿A quién le estaba diciendo aquellas cosas? ¿A quién le estaba hablando realmente? ¿De veras les

estaba hablando a los jueces que tenía delante de mí? ¿O a Natsu, que se encontraba a mi espalda aunque yo no pudiera verla? ¿O a Paolicelli que, cualquiera que fuera el final, jamás conocería el sentido de aquella historia? ¿O me estaba hablando a mí mismo y todo lo demás —*todo*— era sólo un maldito pretexto?

Por unos pocos instantes me pareció comprender y se me escapó una sonrisa, leve y melancólica. Sólo por unos pocos instantes. Después, aquel sentido, si es que de veras había encontrado alguno, desapareció.

Me dije que tenía que seguir hablando y tenía que terminar. Pero ya no sabía qué decir. Es más, no, no me apetecía decir nada. Sólo me quería ir, y basta.

Tenía que terminar.

«La vida no funciona a través de la elección de la historia más probable, más verosímil y más ordenada. La vida no está ordenada y no responde a nuestras reglas empíricas. En la vida hay golpes de suerte y desgracias. Se gana en la lotería o se contraen enfermedades rarísimas y fatales. O te detienen por delitos no cometidos».

Lancé un profundo suspiro mientras experimentaba la sensación de que todo el cansancio del mundo me había caído encima.

«El ministerio público y yo les hemos dicho muchas cosas. Unas cosas que seguramente sirven para discutir las causas y para redactar las sentencias. Sirven para justificar nuestros argumentos y nuestras decisiones, para otorgarnos la ilusión de que son argumentos y decisiones racionales. Algunas veces lo son y otras no, pero no es esto lo que verdaderamente importa. Lo más importante es que, en el momento de decidir, ustedes están (*nosotros estamos*) solos ante la pregunta. ¿estoy seguro de que este hombre es culpable?

Estamos solos ante la pregunta: ¿qué es lo justo hacer? No en abstracto, en el respeto del método y de la teoría, sino en concreto, en *este* caso, por la vida de este hombre».

Había pronunciado las últimas palabras casi en voz baja. Y después había permanecido de pie, en silencio. Persiguiendo un pensamiento, creo. Quizás estaba buscando una frase para terminar. O quizá buscaba el sentido de lo que había dicho, dejando que las palabras siguieran su camino por su cuenta.

«¿Ha terminado, abogado Guerrieri?»

El tono del presidente era cortés, casi precavido. Como si se hubiera dado cuenta de algo y no quisiera parecer inoportuno o poco delicado.

«Gracias, señor presidente. Sí, he terminado». (Carofiglio, 2007, pp. 625-627; ed. cast., *Dudas razonables*, Barcelona: Ediciones Urano, 2008; trad. María Antonia Menini, pp. 241-243).

---

1 En el sentido aristotélico de ζ!ον πολιτικὸν (*zoòn politikòn*): el hombre es, estructuralmente, un animal de ciudad, πόλις (*polis*), un animal social, un animal político.

2 «En cuanto a nuestra proposición: que el no-ser existe, es preciso que se nos pruebe refutándonos, que

estamos en el error; y si no es posible esto, es preciso que se nos diga, como lo decimos nosotros, que los géneros se mezclan los unos con los otros; que el ser y lo otro penetran en todos y se penetran ellos mismos recíprocamente; que lo otro, participando del ser, existe en virtud de esta participación, sin convertirse en aquello de que participa, sino permaneciendo otro; y en fin, que si lo otro que siendo otro que el ser, es claro como el día, que es necesariamente el no-ser» (Platón, *El sofista* en *Obras completas*, edición de Patricio de Azcárate, Tomo 4, Madrid: Medina y Navarro editores, 1871).

3 El juicio de legitimidad constitucional suele tener una estructura binaria, en tanto que pone en relación a dos términos entre sí: la norma de ley de la que se asume su legitimidad (el objeto del juicio) y la norma constitucional que se asume que se ha violado (que se denomina parámetro). El juicio de igualdad, en cambio, tiene una estructura ternaria: la norma de ley A (objeto del juicio) viola o no el artículo X de la Constitución italiana (parámetro) en tanto que se coteja con una norma B (el denominado *tertium comparationis*), Por ejemplo, la norma eventual según la cual «los ciudadanos nacidos en el lugar X no deben pagar impuestos» violaría el artículo 3, párrafo I de la Constitución italiana, en tanto que este establece una nada razonable disparidad de tratamiento respecto a la norma según la cual «todos los ciudadanos están obligados a pagar los impuestos». El *tertium comparationis*, así como la norma que se considera ilegítima, debe ser una norma de ley. Pero esta también puede consistir en una norma de rango constitucional: éste es el caso en el que se asume que el principio de igualdad viola una norma de ley que supone una arbitraria discriminación en materia del disfrute de un derecho constitucionalmente garantizado.

4 «Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale», 2007.

SEGUNDA PARTE

Aplicaciones prácticas *o* Modelos operativos

CUARTO CAPÍTULO

Aprender a comparar. El Mito de Narciso-Eco y el Mito de Teseo-Ariadna

El contexto: la escuela, la clase, los alumnos

Un instituto de itinerario científico[1]. Protocolo de acogida. El profesor se dirige a una hilera de rostros jóvenes aún frescos por el verano y pregunta: «¿Cuáles son vuestras expectativas y vuestros miedos al comenzar el curso?Escribid en una nota anónima los primeros pensamientos que os vengan a la cabeza».

La misma profesora, para sus adentros, se plantea cuáles podrían ser las respuestas: de entre los distintos miedos, sobre todo, se hallan los nuevos profesores, las nuevas materias, el estudio por las tardes (que puede equivaler a renunciar a los entrenamientos, a las extraescolares).

En cambio, entre las expectativas se halla, en primer lugar: hacer nuevos amigos. Entre los miedos, el de no integrarse en el grupo. Catorce años y el miedo a no ser aceptados, a ser distintos, a estar excluidos del grupo (el grupo de homologados: la misma ropa, las mismas marcas, los mismos intereses, los mismos deportes, los mismos iPod, iPhone, etc. Globalizados por la MTV, el Youtube, el Facebook). Catorce años, casi quince, y la necesidad extrema de identificarse en el grupo de compañeros, que habla el mismo lenguaje, utiliza los mismos apodos, la misma jerga, las mismas abreviaciones crípticas para los *sms*, el imitar y burlarse de los mismos personajes. Un grupo que se contempla, que se cierra en sí mismo, que solo se fija en sí mismo. Como Narciso.

Y si el profesor ampliara el *zoom*, el escenario sería más extenso, convirtiéndose en identificación con la propia nación, cultura y religión. El grupo de los *pares*, de los iguales*:* quien está fuera está fuera, quien está dentro está dentro.

¿Pero cuál es el destino de los que no forman parte de esos *pares*? ¿Y a quien forma parte de los *impares*, qué destino le espera?

Comparar y entrenarse para ello y así acostumbrarse a la *comparación* con los demás, a *captar las igualdades y las diferencias*. Y, después, a respetar todo pensamiento divergente: en definitiva, respetar la alteridad. Entender que la sociedad actual está bajo la influencia del relativismo, y que éste puede ser un recurso si se capta, se piensa y se acepta con respeto. Tu pensamiento y tu *marco* mental son relativos, porque el mío y el suyo limitan su absolutidad, precisamente porque son diferentes. Y quizás si nos

situamos «*face* to *face*», escribiremos un nuevo *book*, que no será ya ni el tuyo ni el mío, sino nuestro *face book*.

Comparar y aprender a comparar para aprender a dialogar, sin excluir al otro, al distinto.

Para aprender a convivir.

Introducción

La reflexión en torno al mito, «raíz oscura e inextirpable de la civilización» (Guidorizzi, 2009, p. 12), representa uno de los nudos cruciales del programa de lengua de las clases con alumnado de 14-16 años.

Los alumnos, con la lectura de diversos mitos propuestos, generalmente, y partiendo de una antología, captarán el valor que tienen como instrumento ancestral y sugerente del conocimiento, como respuesta narrativa a los grandes *porqués* de la existencia, como relato «que atañe a todo ser viviente porque el proceder mítico es también, a la vez, el proceder del inconsciente» (Guidorizzi, 2009, p. 23).

El estudio del mito ofrece, asimismo, la ocasión para realizar una serie de comparaciones en sentido tanto horizontal —por ejemplo, entre los distintos mitos ligados al origen del mundo, pertenecientes incluso a civilizaciones que están muy alejadas entre sí a nivel geográfico o entre figuras míticas que, frente a un acontecimiento similar, dan distintas respuestas existenciales—; como vertical: a nivel cultural es correcto que los alumnos sean conscientes de la «suerte» que ha corrido el mito a través de los siglos, de la distinta y siempre nueva interpretación de la que ha sido objeto por parte de autores, hijos de tiempos diversos y de escenarios culturales distintos, y de los nuevos significados que los mitos han asumido en función de una recepción que muta en el tiempo.

En nuestra propuesta didáctica, en lo que concierne al estudio del mito, la competencia que estamos denominando «comparación» se «juega» en dos niveles:

- **A.** *Nivel sincrónico.* La comparación que sirve de ejemplo entre las parejas de amantes Narciso-Eco y Teseo-Ariadna pone sobre la mesa el tema de la alteridad y conduce a la transmisión de un mensaje educativo: encerrarse en uno mismo en una contemplación asfixiante e individualista sustrae energía y vitalidad (Narciso), mientras que abrirse a los demás, ponerse en relación con quien es distinto (Ariadna y Teseo), sin perderse a uno mismo (Eco), es un riesgo al que hay que enfrentarse para crecer, ser más ricos, vivir de forma dialógica y armónica en el hoy.
- **B.** *Nivel diacrónico.* El mismo objeto cultural no es nunca igual a sí mismo: se transforma y evoluciona, como una criatura viviente. Es interesante y útil comparar algunas de las innumerables lecturas y versiones del famoso mito de Narciso que se han producido durante la historia. Los alumnos así podrán captar

ese dinámico *fil rouge* que representa la vitalidad y justifica la actualidad del mito, así como de toda la literatura, incluso en la actualidad.

A) Comparar a Nivel Sincrónico.

La relación con la alteridad: comparación especular entre las parejas amorosas Narciso-Eco y Teseo-Ariadna

La relación con la alteridad, es decir, la comparación especular entre dos parejas amorosas: Narciso-Eco y Teseo-Ariadna.

Fase 1. Introducción del tema y motivación

> Solo si el alumno percibe que lo que se le enseña le atañe a sí mismo y a sus proyectos de vida, podrá dirigir su mirada hacia ello.
>
> (Olivieri, 2002, p. 314)

El profesor introduce el tema y aclara cuál es el *focus* de la unidad didáctica: es el momento de la motivación, de despertar el interés del alumnado y su predisposición para una escucha activa. Propone el mapa conceptual de la **figura 4.1**.

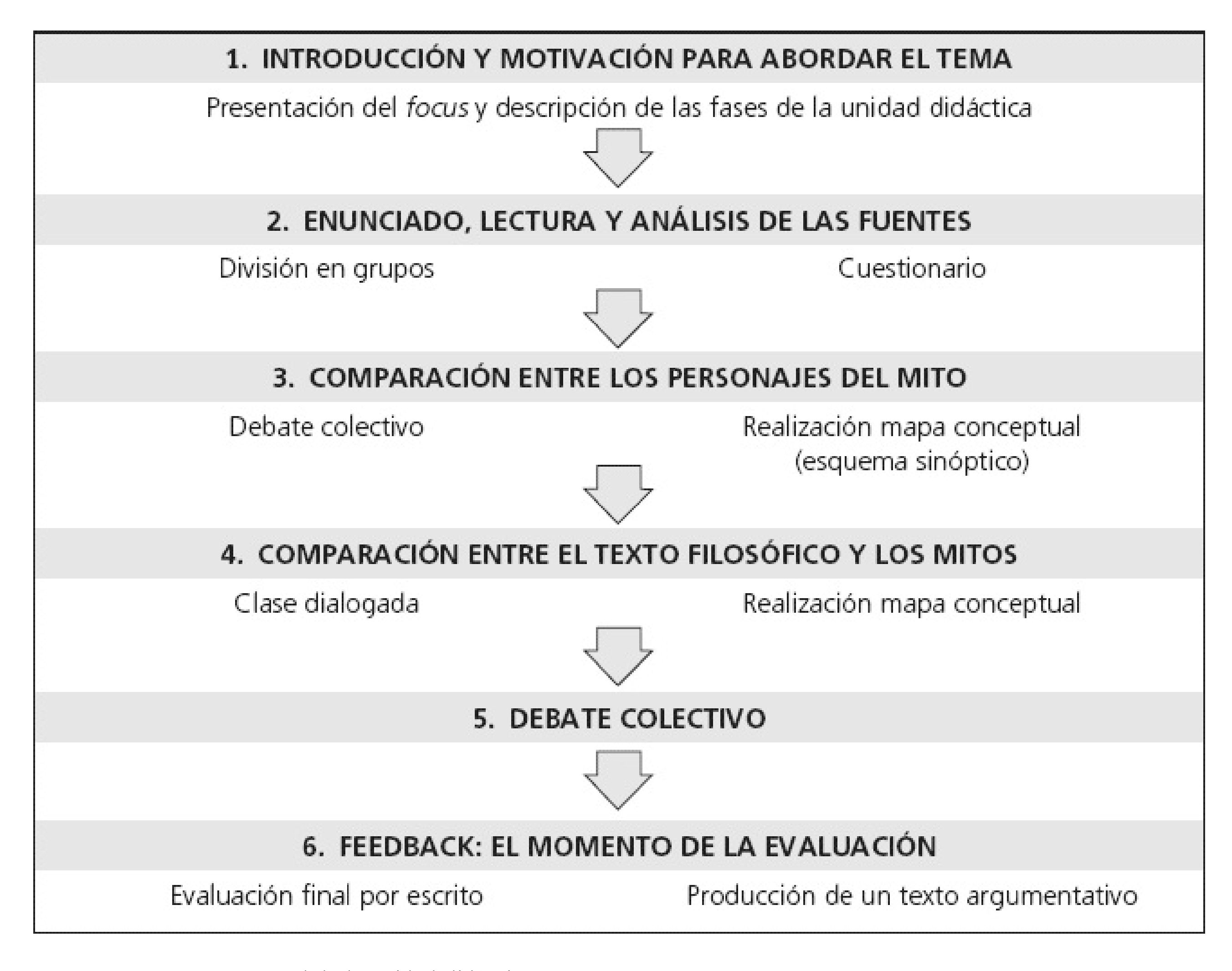


Fig. 4.1. Mapa conceptual de la unidad didáctica.

El tema del encuentro con el otro y, en particular, del enamoramiento, hace que vibren las cuerdas del corazón e ilumina las miradas de los alumnos, aún en los tiempos de la posmodernidad en los que vivimos, tan carentes de valores.

La adolescencia es el momento de los grandes amores, de los primeros acercamientos, de las primeras ilusiones, de los primeros desengaños. Las chicas hablan de ello y se comparan, los chicos, más desorientados, a menudo enmascaran sus propios sentimientos, pero todos se preguntan sobre el sentimiento del amor.

Hemos escogido por tanto dos mitos inherentes al tema de la relación de amor para vincular el objeto cultural, precisamente, a la vivencia de los alumnos: se les pide que comparen entre sí las distintas respuestas que pusieron en marcha esos adolescentes «míticos» frente al misterio del amor, y, en sentido más amplio, frente a la relación con el otro; unas respuestas con las que, verbalmente o en el silencio de sus pensamientos, hoy o mañana, quizás se medirán.

Fase 2. Las fuentes: el momento hermenéutico

Se propone a la clase la lectura de los textos (en edición bilingüe, con la presencia del original latino) de las fuentes originales de los mitos de Narciso-Eco (Conone, *Narrazioni*, 24; Ovidio, *Metamorfosi*, III, 339-510; Pausania, *Guida della Grecia*, III, 31, 7-8) y Teseo-Ariadna (Plutarco, *Vita di Teseo*, 20, 3-9; Nonno di Panopoli, *Dionisiache,* XLVII, 426-459; Ovidio, *Heroides*, X; Ovidio, *Metamorfosi*, VIII, 174 y s.; Catulo, *Carmina*, carme 64).

Los textos se leen en voz alta. Si entre los requisitos está el conocimiento del latín, el profesor podrá hacer alguna observación sobre el léxico: por ejemplo, los campos semánticos ligados al *fuego* y a la *sed* que connotan la pasión amorosa, el campo semántico que se refiere a la vacuidad y a la vanidad, vinculadas al reflejo de la imagen de Narciso, etc.

OPERACIONES MENTALES
Escuchar Leer de forma crítica Comprender Plantearse preguntas Analizar Interpretar

El profesor brinda a los alumnos un cuestionario (véase la **tabla 4.1**) cuyas respuestas mostrarán las peculiares características de los personajes y las fases de su vicisitud existencial. Es fundamental que la clase conozca previamente las principales funciones narratológicas del texto narrativo.

La clase se divide en cuatro grupos y a cada uno de ellos se le asigna, siguiendo la guía del cuestionario, el análisis de un personaje. Otra elección podría ser la de entregar a las chicas el análisis de los personajes femeninos y a los chicos la de los personajes masculinos, para favorecer su identificación.

Las respuestas, aunque sintéticas, tendrán que apoyarse en la referencia a la fuente original (en particular, habrá que citar los versos). De hecho, es oportuno marcar una línea de rigor metodológico, y no solo por una cuestión de método. Una idea, una visión de la vida, una verdad que trasciende a cada texto. El lector activo dialoga consigo mismo, como si fuera un interlocutor vivo, un otro de sí mismo con el que confrontarse. Desde esta óptica el texto reclama que se comprenda correctamente, sin malentendidos, exige el respeto de una lectura que escapa a la ingenuidad, a la aproximación, al pre-juicio. En la medida que sea posible.

TABLA 4.1
Cuestionario de la Fase 2

- ¿Cuáles son los rasgos distintivos del personaje (sexo, edad, extracción social,

carácter, inclinaciones, etc.)?

- ¿Cuál es su vivencia?
- ¿Cuál es su proyecto de vida?
- ¿Cómo se enfrenta a la experiencia?
- ¿Qué tipo de resultado tiene la historia de amor?
- ¿En qué ambiente se mueve el personaje? ¿El espacio puede revestir un valor simbólico?

Fase 3. Comparación entre los personajes. El diálogo

No hay otro modo de enseñar (y de aprender) el saber, que el de participar (dentro de la relación humana) en la construcción de la verdad que se reafirma entre nosotros.
(TESTA, 1957, p. 284)

Una vez completado el cuestionario, cada alumno es capaz de comparar el personaje que ha analizado, y con el que se ha *ensimismado*, con aquel otro personaje en torno al cual han reflexionado los compañeros. Se favorece el debate colectivo porque es la opción más funcional para la actualización de la operación mental de comparar conceptos y de medirse entre *pares*. La *co-construcción* del conocimiento se da a través de un movimiento dialéctico.

OPERACIONES MENTALES
Escuchar Exponer y comunicar Comparar Interpretar

En lo que atañe al *setting* cabe decir que el clima de la clase tendrá que ser positivo, abierto, dispuesto a la escucha y a la puesta en común de las distintas contribuciones. El profesor-moderador puede pedir que se dispongan las sillas en círculo para que los alumnos puedan verse la cara. El debate lo introducirá el profesor que plantea preguntas, realiza provocativas afirmaciones, y declara explícitamente que su finalidad es constatar qué es lo que los alumnos han aprendido al responder al cuestionario, cuyos ítems se van repasando poco a poco. Las preguntas, las reflexiones y las afirmaciones que emergen durante el diálogo le dan fácilmente al profesor una idea de la situación.

El diálogo que se desarrolla entre el profesor y los alumnos en múltiples sentidos representa tanto un momento de evaluación como una ocasión de aprendizaje: se verbalizan los conceptos desarrollados durante la compilación del cuestionario, se definen las hipótesis interpretativas que atañen al proceso existencial de cada personaje y se analizan y se comparan los personajes, los hechos y los fenómenos.

Si se cuenta con la pizarra digital será además útil y oportuno que un alumno se encargue de verbalizar en tiempo real las intervenciones; así, la clase podrá leer las intervenciones en la pantalla, y se evaluará si son correctas desde el punto de vista de la comprensión/ reproducción del mensaje, favoreciendo que se visibilice cómo evoluciona el debate.

Fase 4. Comparación entre el texto filosófico y los mitos. La síntesis

El profesor dibuja en la pizarra digital una tabla que, conceptualmente, representará la síntesis de los resultados que han emergido durante el trabajo individual y el debate colectivo. Esta tabla se completará y se reconstruirá con las respuestas que los alumnos han dado. El formato sinóptico sirve para visualizar con claridad la comparación entre distintos elementos y la actividad misma de la comparación.

OPERACIONES MENTALES
Comparar Interpretar Resumir Esquematizar

La tabla se completa con las respuestas que los alumnos han dado con anterioridad durante la compilación del cuestionario y los resultados de la comparación durante el debate colectivo. Eso contribuirá a que, al escuchar las contribuciones de los compañeros, también se enriquezca el propio análisis gracias a la sugerencias e ideas nuevas de los demás.

Fase 5. Comparación entre el relato mítico y el texto filosófico contemporáneo. La actualización

El profesor buscará el proceso más adecuado para dirigir el análisis comparativo de los cuatro personajes hacia una reflexión significativa que muestre el *focus* de la actividad: la relación con la alteridad, tanto a nivel privado e íntimo, como a nivel de una convivencia universal.

Los chicos tienen bien presentes los resultados del análisis efectuado sobre los mitos propuestos, que se han explicitado en la **tabla 4.2**. Ahora se trata de compararlos con un texto contemporáneo, que trate el tema desde un punto de vista filosófico. En particular, se hace referencia a la sugerente obra *Compartir el mundo* de Luce Irigaray (2009), en la que la autora, una de las pensadoras más innovadoras de nuestro tiempo, propone nuevas maneras de encontrarse, de coexistir, de vivir la relación de amor, sea como sea que se manifieste, pero siempre desde el respeto hacia las inevitables diferencias.

OPERACIONES MENTALES
Escuchar Leer Interpretar Comprender Comparar Reflexionar Esquematizar

TABLA 4.2

Síntesis de los resultados del trabajo individual y del debate colectivo

Personajes	Narciso	Eco	Teseo	Ariadna
Edad/ género	Varón, adolescente (16 años)	Mujer, adolescente	Varón, adolescente	Mujer, adolescente
Origen, extracción social	Hijo del río Cefiso y de la ninfa Liriope	Ninfa de los bosques	Hijo de Egeo, rey de Atenas	Hija de Minos, rey de Creta, y Pasifae
Carácter	Es hermosísimo, pero duro y soberbio y rechaza toda muestra de amor	Sucumbe al amor por Narciso, por el que se anulará	Valiente, ambicioso, inteligente, no vacila en servirse de los demás, en particular de Ariadna, para lograr sus objetivos políticos y llevar a término sus propias empresas	Valiente y abierta a lo nuevo, no vacila a la hora de renegar de su propia estirpe real y comprometer su futuro como reina por el amor del extranjero
Situación inicial	Se pasa la vida en el bosque, cazando para él	Castigada por Hera, por haber ayudado a Zeus con sus infidelidades sirviéndose de sus charlatanerías, ahora está destinada a repetir solo las últimas sílabas de las palabras de los demás	Tras haber realizado empresas muy gloriosas, logra el permiso del padre para detenerse en Creta con el fin de matar al Minotauro y liberar a Atenas del tributo de sangre	Es una joven princesa destinada a suceder en el trono a su padre, Minos, rey de Creta

Personajes	Narciso	Eco	Teseo	Ariadna
Ambiente	Bosque: lugar cerrado. Representa la cerrazón voluntaria frente a la alteridad	Bosque: lugar cerrado. Se bloquea la apertura a la alteridad	Mar Egeo (Atenas-Creta, creta-Atenas): lugar abierto y trámite de relación entre distintas civilizaciones. Tras el viaje a tierra extranjera está el nostos, el «retorno a casa»	Mar Egeo (Creta-Nassos). Lugar abierto y trámite de relaciones entre distintas civilizaciones. Viaje desde al ambiente/vida familiar hacia una tierra extranjera, una nueva vida, sin el *nostos*
¿Cómo trastorna el amor la vida del personaje? (ruptura del equilibrio inicial)	Narciso se ve a sí mismo reflejado en una fuente y siente deseo por su propia imagen	Eco ve a Narciso, siente deseo y se enamora	Teseo corresponde al deseo de Ariadna	Ariadna ve a Teseo durante una competición y se enamora
¿Cómo se desarrolla la experiencia de amor? (Peripecias)	Narciso trata en numerosas ocasiones de abrazar y besar su propio reflejo, pero es en vano. Sin comer ni beber, le pregunta y le reza en vano a la fuente	Eco sigue a Narciso a escondidas, desea acercarse a él, trata de abrazar al amado, que se escapa. Querría llamarlo, pero se lo prohíbe su propia naturaleza; solo puede reflejar las últimas palabras que él pronuncia	Recibe de la amada el hilo que le ayudará a llevar a término la empresa del laberinto y salvar su propia vida. Tras haberse unido con Ariadna, la rapta	Le brinda a su amado (donante) el medio para lograr felizmente su empresa (el objeto de deseo). Tras unirse a Teseo, le sigue

Personajes	**Narciso**	**Eco**	**Teseo**	**Ariadna**
¿Qué resultado tiene la historia de amor? (Spannung, deshacerse)	Al reconocerse en la vanidad de la imagen muere de pena (o sumergiéndose en el agua, según otras versiones)	Despreciada y humillada, se oculta en el bosque y, consumida por un amor cada vez más fuerte, muere de pena	Teseo abandona a Ariadna y vuelve a la patria, donde sube al trono	Ariadna, abandonada en Nasso, se une a Dionisos y empieza una nueva vida

Antes de pedir a los chicos que se muevan de forma autónoma dentro del difícil proceso de comparación entre las tesis existenciales propuesta en clave racional/filosófica por la autora y los acontecimientos que, en apariencia, son ingenuamente «fabulosos» y recoge la narración del mito, el profesor procede con una ejemplificación que funcione como *scaffolding* para el trabajo individual de conclusión.

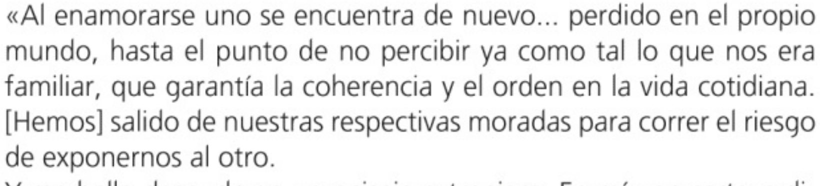
El profesor proyecta en la pizarra (que es, simbólicamente, un espacio nuevo, neutro y compartido por todos) o reparte en forma de fotocopia, una serie de citas significativas de la obra de Irigaray.

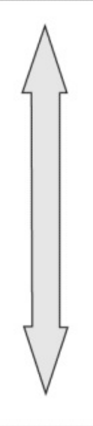
Estas serán el punto de partida para la comparación con las historias de los personajes estudiados y la reflexión final. Cuando el lenguaje de la filósofa belga resulte peliagudo y oscuro, el profesor parafraseará los pensamientos y los términos más difíciles para facilitar su comprensión, guiará el debate con preguntas orientativas y transcribirá las intervenciones y las consideraciones de síntesis dentro de un mapa conceptual que subraye la operación de comparación (véanse las **tablas 4.2**, **4.3** y 4.4).

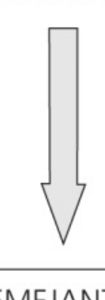
Una vez concluida la clase de ejemplo, el profesor pide a los alumnos que recorran las distintas fases, dejándoles «sin red» (*fading*). Cuando tengan otros pasajes de la obra (que se les repartirá), se les invita a comparar, esta vez con las competencias adquiridas, la idea de relación planteada por la filosofía y la respuesta al problema vivido por los cuatro personajes que se examina, llevando a cabo otros mapas conceptuales similares al que se construyó entre todos en la pizarra.

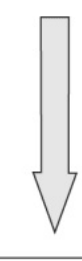
EJEMPLIFICACIÓN: COMPARACIÓN IRIGARAY-MITO

Irigaray
(2009, p. 60)


«Al enamorarse uno se encuentra de nuevo... perdido en el propio mundo, hasta el punto de no percibir ya como tal lo que nos era familiar, que garantía la coherencia y el orden en la vida cotidiana. [Hemos] salido de nuestras respectivas moradas para correr el riesgo de exponernos al otro.
Y me hallo desnuda en un paisaje extranjero. En mí una certeza diferente ha nacido, que me nutre de una vida nueva»







Mito
Narciso-Eco
Ariadna-Teseo

SEMEJANZAS

Ariadna, enamorándose del extranjero Teseo, no se halla ya en su propio mundo —la familia, la ciudad, la tradición— que le daba seguridad, hasta el punto de traicionar al padre y ayudar al amado, al enemigo de Creta, consciente de renegar de este modo de su propia estirpe, de su propio papel, de su propio destino de futura reina para aventurarse «en un paisaje extranjero».
Ariadna es, de los cuatro personajes, aquel que tiene el coraje de responder a la llamada del amor y de arriesgarlo todo a una misma carta.
El ambiente que funciona de trasfondo de la historia de Teseo y Ariadna es el mar, el espacio abierto, desconocido y arriesgado como puede ser la aventura de hallar al otro y de cambiar la propia vida.

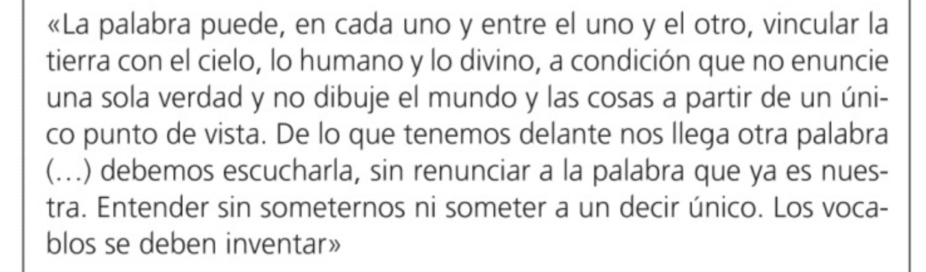
DIFERENCIAS

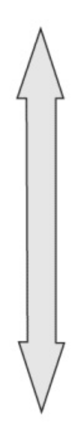
Narciso y Eco viven y mueren en un bosque, un espacio cerrado.
Concretamente, Narciso no responde al amor y rehúsa salir del mundo en el que ha crecido.
Eco es pasividad; se consume en un amor incondicional por el otro, dentro del mismo bosque donde siempre ha vivido.

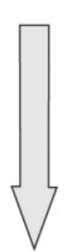
Fig. 4.2. Mapa conceptual de comparación Irigaray-mito.

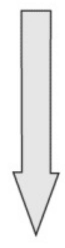
COMPARACIÓN IRIGARAY-MITO: LA PALABRA

Irigaray
(2009, p. 33)


«La palabra puede, en cada uno y entre el uno y el otro, vincular la tierra con el cielo, lo humano y lo divino, a condición que no enuncie una sola verdad y no dibuje el mundo y las cosas a partir de un único punto de vista. De lo que tenemos delante nos llega otra palabra (…) debemos escucharla, sin renunciar a la palabra que ya es nuestra. Entender sin someternos ni someter a un decir único. Los vocablos se deben inventar»







Mito
Narciso-Eco
Ariadna-Teseo

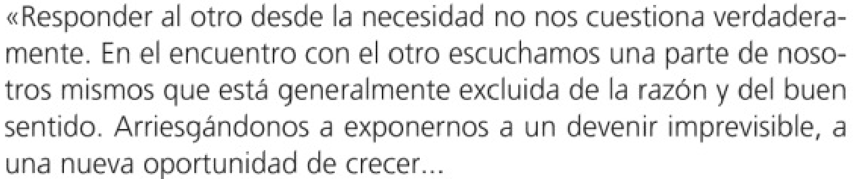
SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
En la base de una relación, tanto entre amantes como entre todos los seres humanos, debe haber el intercambio de palabras, el diálogo, a condición de que respete los distintos puntos de vista y no sea asimétrico, homologado en torno a una única verdad. Mientras que Teseo y Ariadna mantienen una comunicación, un intercambio y una puesta en común de un proyecto que comparten, la relación evoluciona. Cuando Teseo se sustrae al diálogo con Ariadna, traicionando su confianza, la historia de amor se acaba	Narciso le pregunta a su propia imagen y no halla respuesta; oye solo su propia voz. Eco no sabe expresarse de forma autónoma, sino solo repetir las palabras del otro «sometiéndose a un decir único»: la *palabra* del amado



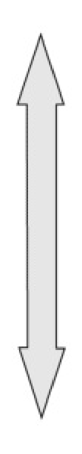
Fig. 4.3. Mapa conceptual de comparación entre Irigaray-mito: la palabra.

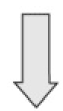
COMPARACIÓN IRIGARAY-MITO
EL RIESGO DE PERDER ALGO DEL PROPIO MUNDO

Irigaray
(2009, pp. 41-42)



«Responder al otro desde la necesidad no nos cuestiona verdaderamente. En el encuentro con el otro escuchamos una parte de nosotros mismos que está generalmente excluida de la razón y del buen sentido. Arriesgándonos a exponernos a un devenir imprevisible, a una nueva oportunidad de crecer...
Afirmamos (con quien forma parte de nuestro universo cultural) una fe que nos vuelve sólidos, que nos transforma en pueblo. Y entonces a menudo renunciamos a una investigación personal que es siempre arriesgada, siempre incierta. Dirigirse a él o a ella, y aceptar poner nuestro horizonte en cuestión y arriesgarnos a perder nuestro refugio, no solo material sino también cultural y espiritual...»





Mito
Narciso-Eco
Ariadna-Teseo

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
Enamorarse y amar al otro significa, para la filosofía, exponerse a un futuro imprevisible, siguiendo al instinto más que a la razón. En este sentido, la figura femenina de Ariadna está más dispuesta que su pareja masculina a desvincularse de un itinerario de vida prefijado para llegar a nuevos puertos, siempre fiel a sí misma. Su unión con Dionisos, el dios de la irracionalidad, simboliza su disponibilidad a seguir al corazón más que la razón	Teseo tiene necesidad de Ariadna y, en cierto modo, se aprovecha de ella. No se pone en juego del todo; sacrifica racionalmente a la chica en favor de su proyecto de vida, al proyecto civil y político de su propio pueblo, a su propio y ambicioso destino como futuro rey de Atenas. De hecho, vuelve a la patria. Narciso se ama a sí mismo, se niega a salir de sí mismo para acoger al otro. ¿Quizás por miedo a perder su propia identidad, sus propias certezas? En realidad se muere, precisamente, en el momento en el que se repliega en sí mismo, contemplándose en el espejo de una fuente.

Fig. 4.4. Mapa conceptual de comparación Irigaray-mito: el riesgo de perder algo del propio mundo.

Fase 6. El 'feedback' y el momento de la evaluación. La producción escrita

¿En qué medida se ha «transmitido» a la conciencia de nuestros alumnos ese mensaje universal que recogió en el pasado el mito y que hoy en día transmite el pensamiento filosófico contemporáneo? ¿Hasta qué punto los chicos han reflexionado personalmente sobre la relación entre los seres humanos y sobre la posibilidad de convivir en el respeto a las diferencias?

¿De qué conceptos se han «apropiado»? ¿Qué han aceptado e integrado con sus informaciones o creencias y qué no han compartido?

El *feedback* que concluye la unidad representa el momento de la «verdad», y es una fase importante porque es, para el profesor, como una suerte de supervisión de la actividad que se ha desarrollado, una suerte de «fotografía» de los niveles de aprendizaje y de competencia crítica adquiridos por la clase. Pero no solamente eso. El profesor entenderá si los chicos han captado el significado del trabajo que han llevado a cabo, si se han reconocido dentro de una micro-sociedad «vista como un vientre que no se quiere abandonar por miedo a nacer» (Tosolini, 2009, p. 118). Comprenderá si se han preguntado sobre sus propias elecciones en la vida, sobre las formas de relación que tienen con los demás y si eso podrá ser el inicio de la búsqueda de un propio sendero de sentido.

OPERACIONES MENTALES
Comprender Interpretar Comparar Reflexionar Exponer y comunicar

En el ámbito de las disciplinas literarias la realización de una evaluación escrita mediante la producción de un texto argumentativo, representa la mejor manera de darles a los alumnos la posibilidad de expresar libremente su propio pensamiento. Escribiendo, incluso los sujetos menos extrovertidos —quienes no logran participar en el debate por timidez o por miedo al juicio de los demás—hallan el terreno adecuado para abrirse y dar a conocer al profesor (sobre todo si la relación es de confianza) un mundo interior que a menudo está dotado de una gran sensibilidad.

Sugerimos que se formule el título de la redacción final partiendo de citas extraídas de los textos que ya se han abordado: frases que se refieran al proceso de reelaboración y de reflexión que se ha desarrollado y que representen la tesis conclusiva (véase la **tabla 4.3**). Los alumnos son así llamados a medirse con la propuesta amorosa, relacional, ética

y política ofrecida por la literatura, y a expresar su propio parecer.

TABLA 4.3
Título a modo de ejemplo para la evaluación final

Texto argumentativo:
«El alma debe mirar en otra alma para conocer el Sí. El diálogo es el lugar de la posibilidad del reflejo» (Risso, 1996). «Solo a este precio podemos preparar una acogida para el otro, sea quien sea: una pareja amorosa, un amigo, un extranjero. Siempre es cuestión de ser capaces de ser con el otro y de hacer que exista un tercer mundo entre nosotros» (Irigaray, 2009).
Tras hber reflexionado sobre las citas propuestas y desarrollado el trabajo en clase de análisis y comparación entre personajes y textos literarios, expresa tus consideraciones en relación a la posibilidad de instaurar con los demás, tanto en ámbito privado como social, una relación marcada por el diálogo y la confiada acogida de la diversidad.

B) COMPARAR A NIVEL DIACRÓNICO.

El mito de Narciso: de Ovidio a Freud

La gran fortuna que ha corrido Narciso dentro del psicoanálisis demuestra que el breve relato que Ovidio hizo célebre en la cultura europea durante dos milenios está, en cierto modo, caracterizado por rasgos estructurales que hacen del mismo una verdadera «máquina simbólica», un mecanismo generador de isotopías narrativas susceptibles de dar cuenta de los numerosos planos de lectura y de interpretación a los que se somete, desde la antigüedad hasta nuestros días.

(BETTINI Y PELLIZER, 2003, p. 149)

Fase 1. La motivación y el abatimiento del conflicto cognitivo. 'Icebreaker'

En primer lugar, el profesor presenta e introduce el objetivo de la actividad tratando de llamar la atención de los alumnos y despertar su motivación, incluso haciendo referencia a sus experiencias e intereses personales.

Despues, para sorprender y estimular a la clase —aprovechando que la pizarra digital

(PDM) puede conectarse a Internet— se puede poner la canción del grupo musical Marlene Kuntz, *La lira de Narciso*, que se puede encontrar en Youtube; después se leerá la letra de la canción, que se mostrará en la pizarra, y se hará una lectura más analítica.

En tercer lugar pregunta a los alumnos si conocen el significado de los términos de uso corriente: «narciso», «narcisista» y «narcisismo» (*investigación sobre los conocimientos de base*).

OPERACIONES MENTALES
Escuchar Analizar Interpretar Formular hipótesis Poner en relación Resumir

Los chicos escuchan la música, reflexionan sobre el texto de la canción, se hallan en un terreno desconocido (*desactivación del conflicto cognitivo*). Se les deja libres para comentar la interpretación artística del grupo musical, aunque se les guíe en la búsqueda de los vínculos y de las relaciones entre el contenido del texto y el significado de las palabras relativas al campo semántico del «narcisismo».

Se trata de una suerte de *brainstorming* cuyos resultados se anotan en la pizarra, primero de forma acrítica y hasta casual, después según un proceso de progresiva reducción a una síntesis esencial.

Fase 2.‵Modelling′

El *brainstorming* ha ofrecido un gancho emotivo que introduce la siguiente consideración: el mito de Narciso aún es vital. ¿Pero cómo ha llegado desde Ovidio hasta Youtube? ¿Cuáles y cuántos significados ha asumido, en el tiempo, la historia de un joven que halla la muerte en el momento en el que se refleja en el agua y se enamora de él mismo?

El profesor, a través de un mapa conceptual (**figura 4.5**), aclara el objetivo de la actividad y explicita todas las fases del trabajo que sirven para realizar la tarea.

Partiendo de la versión original del mito extraída de Ovidio (*Metamorfosis,* III, 407-510), se invita a los alumnos a comparar algunas de las más sugerentes interpretaciones y versiones del mito de Narciso, atravesando los distintos medios expresivos de la creación poética, desde el relato alegórico, pasando por las artes figurativas y la música.

OPERACIONES MENTALES
Plantearse preguntas Reflexionar Escuchar

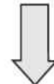
Investigar Analizar Interpretar Comparar

El objetivo final es la construcción de un producto multimedia (un hipertexto), que haga visible, como si fuera un caleidoscopio de imágenes, los sonidos, colores, textos y la sorprendente vitalidad de esta «máquina simbólica» que es el presente mito.

Los alumnos de cada grupo tienen la posibilidad de mostrar los resultados de su propia investigación, análisis e interpretación comparativa mediante el soporte digital, porque antes habrán instalado en su ordenador personal el *software* específico de la PDM (Pizarra Digital Multimedia), o bien habrán tenido la ocasión de acceder al aula de informática del centro.

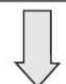
MAPA CONCEPTUAL: FASES DE LA ACTIVIDAD

El profesor le atribuye a cada grupo un ámbito artístico y un autor



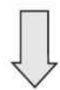
Cada grupo busca la variante del mito de Narciso en una obra o en un texto del autor

- El grupo investiga las informaciones necesarias para contextualizar la obra y el autor: periodo histórico, escenario cultural, corriente literaria o artística de referencia
- El grupo procede con el análisis del texto siguiendo una tabla de lectura específica en el ámbito expresivo en cuestión: literario, musical, artístico
- Comparación entre el mito original y la versión (diagrama de Venn)



Transposición digital del trabajo que se ha llevado a cabo

Integración de cada contribución en el hipertexto multimedia de la clase mediante el Enlace que lo vincula



Exposición oral con el apoyo del producto multimedia

Evaluación

Feedback metacognitivo



Fig. 4.5. Mapa conceptual: las fases de la actividad.

Después de transferir su trabajo empleando un dispositivo USB, harán los debidos vínculos para insertar su propio archivo en el hipertexto colectivo, que se convierte así en un rompecabezas interactivo.

Mapa conceptual del hipertexto

La característica más significativa del impacto de la PDM en la didáctica viene dada por la implicación de los sentidos de la vista, del oído y del tacto. Los chicos se quedan encantados con el empleo de las pizarras digitales, de esta *multimedialidad* tan familiar, cercana a su mundo. Pero la motivación y la implicación no pertenecen solo a un nivel emotivo; la PDM es como un «cerebro colectivo» que valora el aspecto cooperativo de la didáctica, la solidaridad del grupo y una percepción positiva de la división del trabajo. La PDM servirá especialmente de apoyo para aquellas clases (o metodologías) basadas en una didáctica por conceptos y síntesis a las que se llega mediante mapas conceptuales.

La construcción de objetos multimedia, el uso de las imágenes y de la música, de los colores y de las formas, la determinación de las direcciones y las orientaciones de los objetos, la lógica implícita en el vínculo hipertextual permiten desarrollar una semántica visual que es de gran ayuda para el proceso de comprensión. En nuestro caso específico, ésta permite visualizar de forma objetiva la operación mental de la comparación empleando la pizarra.

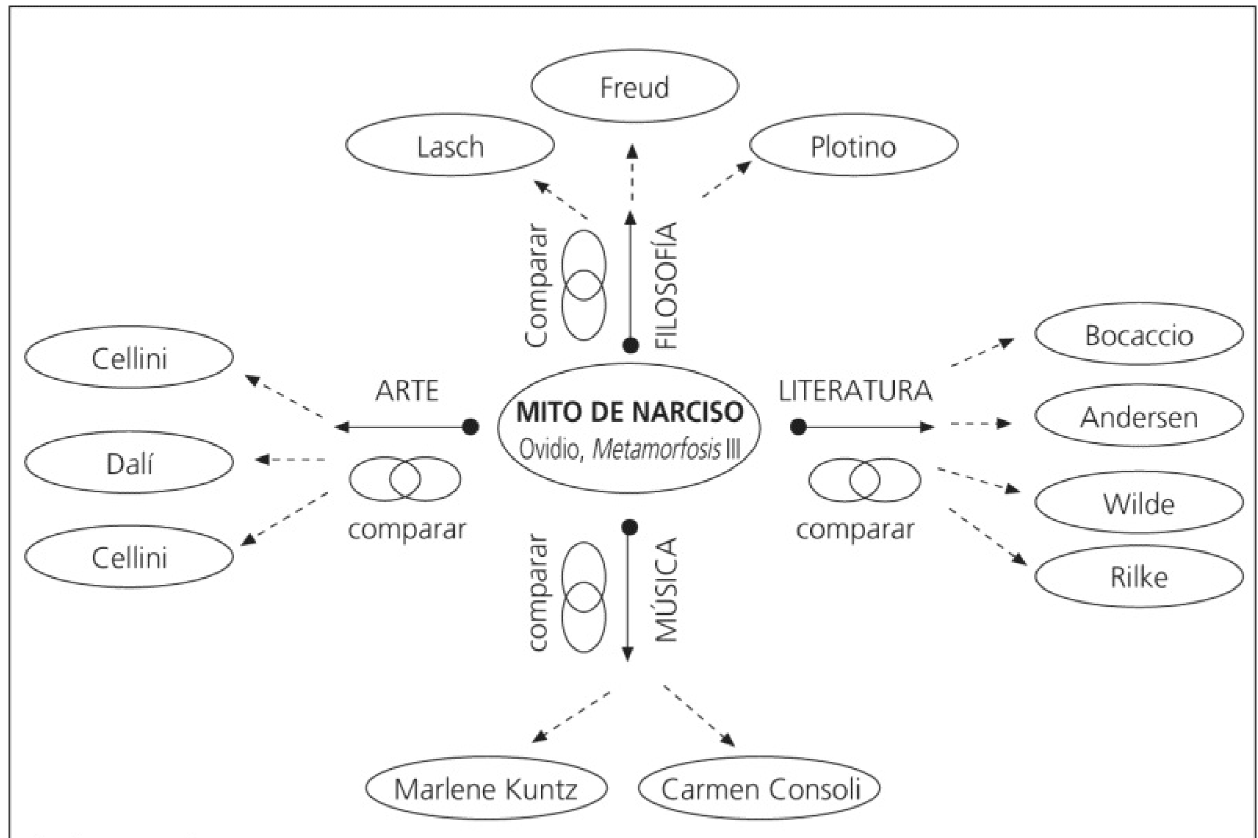
Así se transmite no solo un contenido, sino también un método de trabajo y de estudio basado en operaciones mentales que en el futuro se podrán aplicar a situaciones y contextos incluso extraescolares (*competencia*).

Y ésta es la razón por la que hemos escogido como objetivo de la actividad la producción del hipertexto (véase la **figura 4.6**), porque éste representa los pensamientos y las operaciones mentales de la clase de *digital natives* de una forma accesible a la reflexión colectiva. Y es también el signo concreto de la producción de una nueva cultura.

OPERACIONES MENTALES
Investigar Interpretar Comparar Ilustrar Reducir en formato digital interactivo Colaborar Coordinar Producir files y vínculos hipertextuales

Haciendo clic obre el Enlace «Mito de Narciso» aparece la versión del mito de Ovidio

en latín (en edición bilingüe), que es el punto de partida de la comparación o el *hipotexto*. Aprovechando las potencialidades del *software* multimedia, el grupo a quien se confía abordar el mito de Ovidio sitúa junto al texto una «imagen relacionada con el mismo», relativa a la Antigüedad: los frescos de Pompeya del siglo I d.C.



Autores y obras

- Ovidio, *Metamorfosi,* III, siglo VIII d. C. ed. N. Scivoletto, Turín: Unione Tipografico Editore Torinese, 2000 [en http://www.biblioteca.org.ar/libros/89549.pdf con traducción de Ana Pérez Vega].
- Plotino, *Enneadi,* siglo III d. C., ed. G. Faggin, Milán: Istituto Editoriale Italiano, 1947 [ed. cast.; *Enéadas,* Madrid: Gredos, 2002; trad. Jesús Igal].
- Sigmund Freud, *Introduzione al narcisismo,* Turín: Boringhieri, 1976 [ed. cast.; *Introducción al narcisismo y otros ensayos,* Madrid: Alianza, 2005]
- Christopher Lasch, *La cultura del narcisismo,* Milán: Bompiani, 1981[ed. cast.; *La Cultura del narcisismo,* Barcelona: Andrés Bello, 1999; trad. Jaime Collyer].
- Bocaccio, G., *Genealogie deorum gentilium LIX,* 1350-1367, Milán: Mondadori, 1996; trad. it. en Bettini y Pellizer (2003), pp. 194-195 [ed. cast.; *Genealogía de los dioses paganos,* Centro de Linguística aplicada Atenea, 2008; ed. y trad. María Consuelo Álvarez y Rosa María Iglesias].
- Andersen H. C. (1843), *Il brutto anatroccolo,* trad. it., Fiabe, introducción de G. Rodari, Turín: Einaudi, 2005, pp. 183-190 [ed. cast., *El patito feo* en *Cuentos,* Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2005].
- Wilde O. (1891), *The Picture of Dorian Gray,* trad. it. Il ritratto di Dorian Gray, Turín: Einaudi, 2000 [ed. cast., *El retrato de Dorian Gray,* Madrid: Alianza; trad. José Luis López Muñoz].
- Rainer Maria Rilke (1922), *Spiegel,* trad. it. *Specchi.* En *Liriche e prose. Sonetti a Orfeo,* ed. V. Errante, Milán: Gruppo Editoriale Fabbri, Bompiani, Sonzogno, Etas Spa, 1993, p. 448 [ed. cast., en *Poesía,* Castellón: Ellago, 2007; trad. José María Valverde].
- Caravaggio (llamado Michelangelo Merisi), *Narciso alla fonte,* 1597 (Roma, Galería Nacional de Arte Antiguo).
- Salvador Dalí, *Metamorfosis de Narciso,* 1936-1937 (Londres, Tate Gallery).
- Benvenuto Cellini, *Narciso,* 1548 (Florencia, Museo Nacional del Bargello).

Fig. 4.6. Mapa conceptual del hipertexto realizado por los alumnos.

El nombre de cada autor representa, a su vez, un *Enlace* que abre otros tres vínculos: 1. Con el texto original de referencia, donde aparece la revisión del mito de Narciso; 2. Con el análisis del texto; 3. Con el contexto histórico y cultural del autor y de la obra (véase la **figura 4.7**).

Haciendo un clic sobre el símbolo del diagrama de Venn se abrirá una ventana en la que se hará visible la comparación entre el mito original y la versión/reinterpretación (véase la **figura 4.8**).

No es éste el lugar para detenernos en demasía en torno a los análisis específicos de los alumnos, pero es importante puntualizar que las razones que guían al profesor para seleccionar ciertas revisiones y no otras del mito son dictadas por el alcance cultural de éstas.

El final de la actividad consiste, de hecho, en que los alumnos reconozcan, a través del análisis comparado, las persistencias y las variaciones temáticas formales del mito de Narciso, el juego dialéctico entre el respeto por el hipotexto y la innovación: el escritor conoce las reglas del original y decide «si» las infringe y «cómo» hacerlo, también en función de un propio «horizonte de expectativas». Así, los alumnos llegarán a ser conscientes de la complejidad del fenómeno literario y de sus relaciones con el contexto cultural de producción y recepción.

El fin último, que implica también el aspecto educativo de la didáctica, es la toma de conciencia de la pluralidad de los puntos de vista sobre un mismo tema: el significativo valor de las interpretaciones de un mismo objeto.

Por ejemplo, los alumnos captarán, a través de la comparación de los textos, que la versión del mito recogida por Giovanni Bocaccio en *Genealogie deorum gentilium LIX* (1350-1367) [*Genealogía de los dioses paganos*] pasa por alto, respecto al original, el cortejo de Narciso por parte de jóvenes adolescentes de sexo masculino; es más, el autor decide que la imagen que se ve en la fuente sea la de una chica, una ninfa de la fuente misma. La «traición» respecto al texto de Ovidio se explica por el hecho de que el autor vivía en un contexto cultural y se dirigía a un público cristiano: la censura del amor homosexual era obligada. También se relaciona con el ambiente cristiano la interpretación de Eco como Fama, despreciada por el hombre (Narciso), perdido en las delicias y en la vacuidad de los valores paganos, como el placer y la belleza (la imagen reflejada en la fuente) que alejan de Dios.

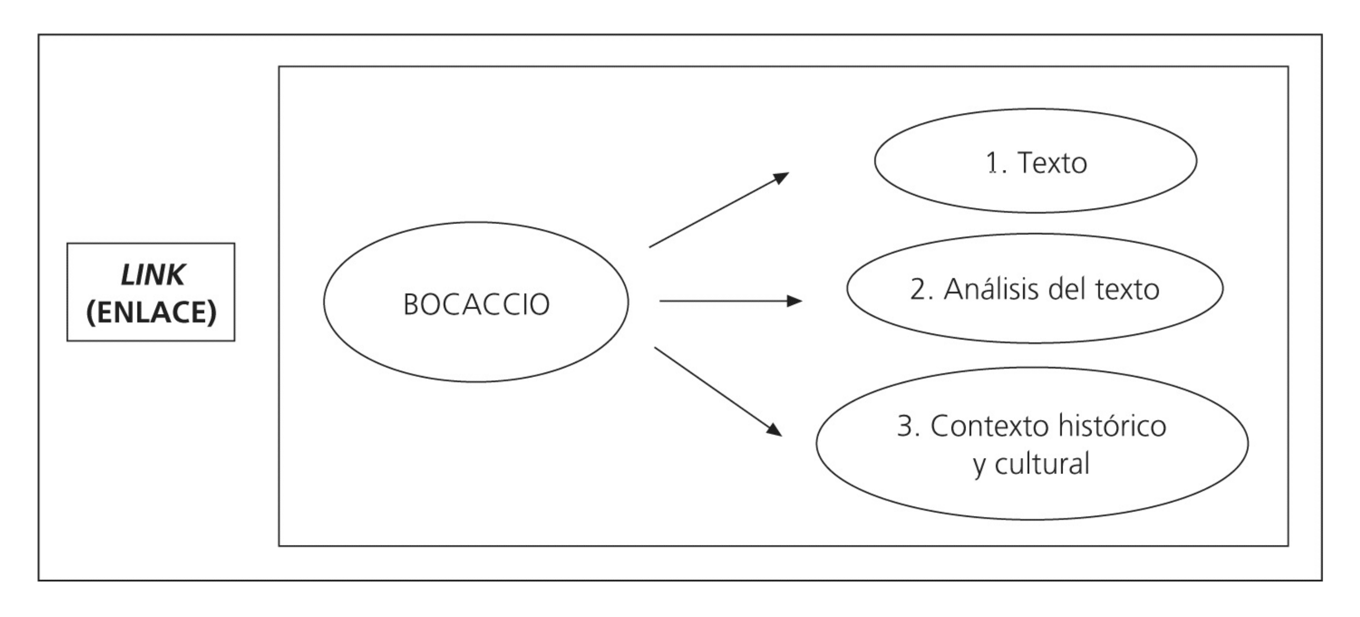
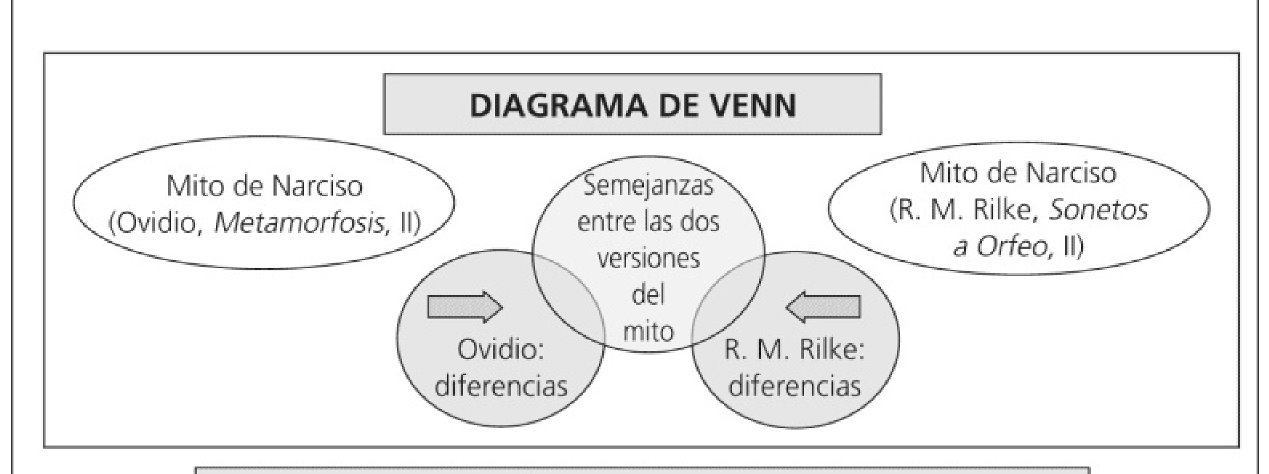


Fig. 4.7. Ejemplificación del *Link* (Enlace) vinculado a cada autor citado.



EJEMPLIFICACIÓN: EL NARCISO DE R. M. RILKE

Enlace 1
Relectura del mito

Espejos: nunca se ha descrito aún
a sabiendas qué sois en vuestra esencia.
Intervalos del tiempo que se colman
con claros agujeros de tamices.

Disipando el vacío de la sala,
cuando atardece, vastos como bosques...
Y la araña, que, con sus mil candelas,
va por vuestra intransitabilidad.

A veces estáis llenos de pinturas.
Unas parecen *dentro* de vosotros,
a otras las esquiváis tímidamente.

Pero la más hermosa ha de quedarse
—hasta que en sus mejillas contenidas
entre disuelto el fúlgido narciso—.

(Rilke, 1922). (ed. cast. *Poesía*, Castellón: Ellago, 2007; trad. José María Valverde, p. 388).

Enlace 2
Análisis de la variante

El espejo aquí se entiende como la Poesía, capaz no solo de «reflejar»; esto es, de describir, pasivamente, la realidad de las cosas, sino de dejarse traspasar por («[...] claros agujeros de tamices» v. 4), de transformar y animar los objetos (Disipando el vacío de la sala/cuando atardece, vastos como bosques..., vv. 5-6), de seleccionar los aspectos de la vida que aparecen (sobre las pinturas: «Unas parecen dentro de vosotros/a otras las esquiváis tímidamente, vv.11-12) para representar lo más hermoso, la imagen más plena y acabada de la existencia («Pero la más hermosa ha de quedarse» v.13).
Así el Narciso prisionero de sí mismo se libera, en tanto que en el espejo ya no se encuentra con su propia imagen reflejada, sino con el rostro de «lo más hermoso» que ese espejo, en su profundidad, contiene.
El espejo se entiende como lugar de la poesía que transfigura y permanece en el tiempo.

(Allemann, 1961, p. 145)

Enlace 3
Contexto histórico, cultural y literario del autor

Enlace 4
Comparación con el hipotexto: diagrama de Venn

Narciso
se ve reflejado
en el espejo

Ovidio
Fuente como espejo
El agua refleja sin absorber
Narciso se ve a sí mismo y
se enamora
Narciso se muere

R. M. Rilke
Poesía como espejo
El espejo de la poesía
se deja penetrar
Narciso ve la verdad,
lo más hermoso
Narciso se libera

Fig. 4.8. Comparación entre el mito original y la versión del mismo.

Los alumnos descubrirán que el filósofo Plotino introduce, al retomar el mito, una potente metáfora: el alma que se deja seducir por las cosas materiales, contempladas a través de la superficie del espejo, está destinada a perderse y a olvidar su esencia divina. El dualismo platónico cuerpo/alma halla por tanto en el mito de Narciso una representación.

En *El retrato de Dorian Gray* (1891) de Oscar Wilde, ese reflejarse en la pintura implica el tema de la concepción del arte y de la belleza como un fin en sí mismo. Será útil que el profesor introduzca los conceptos fundamentales que caracterizan el fenómeno del decadentismo y la corriente del estetismo.

Pero un mito puede leerse también «al revés»; es el caso de la fábula de *El patito feo* (1843) de Hans Christian Andersen, en la que el joven animal, excluido del grupo de coetáneos, y al partir a la búsqueda de su propia identidad, se reconoce en el cisne que se refleja en el agua, descubriendo que es igual a los pájaros que admira. El conocimiento de uno mismo en este caso no es fatal, sino más bien la feliz conclusión de un difícil proceso de formación, que culmina con el descubrimiento y la aceptación definitiva del papel que le compete.

En lo que atañe a la interpretación del mito a nivel artístico, será útil pedir la colaboración del profesor de Historia del arte, para que profundice en la interpretación artística de Caravaggio (*Narciso en la fuente,* 1597), Benvenuto Cellini (*Narciso*, 1548) y Salvador Dalí (*Metamorfosis de Narciso*, 1936-1937) siguiendo la tabla de análisis de la obra de arte pictórico o escultórico específica de la disciplina. De este modo, la actividad se hace más rica, en el proceso interdisciplinar, gracias a toda esa pluralidad de aportaciones.

La exposición oral

Una vez introducido en el hipertexto colectivo la propia contribución, cada grupo deberá exponer oralmente ante el resto de la clase el resultado de su propia investigación, con el apoyo digital que se proyectará en la PDM.

Las exposiciones orales se distribuirán en el calendario. Cada miembro, aunque conozca el trabajo global que ha desarrollado el grupo, tendrá la tarea de relacionar el aspecto específico sobre el que se concentrará su intervención con los aspectos tratados por los demás. Cada uno deberá brindar la indicación de las fuentes a las que se refiere. Durante la exposición oral, los compañeros seguirán con atención esta especie de «clase» impartida por cada grupo, e intervendrán con preguntas y aclaraciones, y se llevarán en su USB el hipertexto completo para poder disponer en él en casa como objeto de estudio.

OPERACIONES MENTALES
Operaciones mentales

Exponer y comunicar
Escuchar
Dar explicaciones

La evaluación

La evaluación se articula en dos fases:

1. Examen del texto digital a nivel de contenido (calidad y profundidad de la investigación, capacidad de análisis y de interpretación, nivel de contextualización, competencia en el uso de los operadores mentales implicados en la fase comparativa).
2. Estimación de la competencia informática y de la exposición oral de cada sujeto del grupo. Para esta segunda evaluación, sugerimos el uso de parámetros específicos, entre los cuales están:
    - *Preparación para el trabajo:* el alumno respeta los tiempos establecidos, a nivel tanto de calendario como del tiempo que se deja su disposición para la exposición oral.
    - *Conocimiento del tema:* el alumno demuestra un conocimiento global de los contenidos.
    - *Organización:* el alumno logra implicar al público para presentar el trabajo de una manera lógica e interesante.
    - *Colaboración:* el alumno participa en la presentación del trabajo junto con sus compañeros.
    - *Gráfica:* el alumno ha escogido una gráfica y un aparato de imágenes que argumenta y refuerza en la pantalla tanto los textos como la presentación.
    - *Dominio del lenguaje:* el alumno expone con un ritmo y un tono de voz adecuados, de forma correcta. Mantiene el contacto visual con la presentación y no lee su guión.

De la comprensión al saber

El sabio, el que sabe, no solo es alguien que conoce, un erudito, sino alguien que usa sus conocimientos en la interacción con los demás. Es alguien que piensa también con el corazón.

(TUFFANELLI, 2007, p. 20)

Los alumnos han aprendido a usar los operadores mentales implícitos en el acto de comparar: han descubierto diversos puntos de vista desde los que se puede contemplar el mito de Narciso. Se han abierto a la sorprendente creatividad del pensamiento divergente

estudiando, representando, exponiendo y escuchando con respeto las distintas maneras en que el mito de Narciso se ha leído y revisado. Se han sentado las bases para una apertura a la alteridad que es el fin último de nuestro trabajo sobre la comparación, entendida como diálogo entre la identidad y otros puntos de vista, como aceptación constructiva de la diferencia en vistas a compartir puntos en común. Esto con el fin de que la operación mental de com-parar, de confrontarse, pueda devenir un *habitus* mental, un estilo de vida en una sociedad posmoderna caracterizada por «una soledad atomizada que separa al individuo del otro, que tiende a utilizar al otro como mero escenario de una realización personal de carácter narcisista» y en la que «la emergencia del narcisismo significa una pérdida de nosotros mismos, más que una forma de autoafirmación» (Pulcini, 2001, p. 117).

El narcisismo es la marca de nuestra sociedad, también entre los jóvenes, signo de ese cerrado y asfixiante grupo de *pares* con el que nos enfrentamos cada día en las aulas.

Precisamente, para que el discurso cultural esté ligado a la actualidad, para que el mito de Narciso hable al corazón y a la mente de los chicos y chicas, en el último momento de nuestro proceso nos detendremos a reflexionar sobre el significado más común de la palabra «narcisismo» y en particular en la interpretación psicoanalítica que Freud inauguró.

El profesor prestará particular atención a la exposición del grupo que se ha ocupado justamente de este horizonte del mito de Narciso que eclosiona durante el siglo XX. Con preguntas y explicaciones, el profesor hará caer en la cuenta a la clase de que el narcisista rechaza el enfrentarse con otro rostro que no sea el suyo porque teme que éste pueda alejarlo del amor hacia sí mismo.

El sujeto «narciso» tiene un grandioso sentido de su importancia, piensa que solo puede estar rodeado y solo le entenderán personas que sean especiales o superiores a los demás, tiene la sensación de que se le debe todo, carece de empatía, es decir: es incapaz de reconocerse e identificarse con los sentimientos y las necesidades de los demás y muestra comportamientos o planteamientos arrogantes y presuntuosos.

De aquí surge la pregunta: ¿cuánto hay de Narciso en cada uno de nosotros, en nuestro grupo de amigos y en la sociedad?

Al final del proceso será útil conducir a los chicos a una reflexión metacognitiva en torno al trabajo que han desarrollado. Sugerimos la tarea de llevar a cabo una evaluación de producción escrita, un tema que requiera que el alumno recorra, brevemente, la odisea cultural del mito de Narciso y se enfrente subjetivamente con él. Y quién sabe si los chicos lograrán presentar una lectura del mito reflexionando sobre qué es lo que este puede decirnos a cada uno de nosotros y a nuestra sociedad en la actualidad.

Las fuentes

Ovidio, *Metamorfosis*, III, vv. 407-510[2]:

Un manantial había impoluto, de nítidas ondas argénteo,
que ni los pastores ni sus cabritas pastadas en el monte
habían tocado, u otro ganado, que ningún ave
ni fiera había turbado ni caída de su árbol una rama;
grama había alrededor, a la que el próximo humor alimentaba,
y una espesura que no había de tolerar
que este lugar se templara por sol alguno.
Aquí el muchacho, del esfuerzo de cazar cansado y del calor,
se postró, por la belleza del lugar y por el manantial llevado,
y mientras su sed sedar desea, sed otra le creció,
y mientras bebe, al verla,arrebatado por la imagen de su hermosura,
una esperanza sin cuerpo ama: cuerpo cree ser lo que onda es.
Quédase suspendido él de sí mismo y, inmóvil con el rostro mismo,
queda prendido, como de pario mármol formada una estatua.
Contempla, en el suelo echado, una geminada -sus luces- estrella,
y dignos de Baco, dignos también de Apolo unos cabellos,
y unas impúberas mejillas, y el marfileño cuello, y el decor
de la boca y en el níveo candor mezclado un rubor,
y todas las cosas admira por las que es admirable él.
A sí se desea, imprudente, y el que aprueba, él mismo apruébase,
y mientras busca búscase, y al par enciende y arde.
Cuántas veces, inútiles, dio besos al falaz manantial.
En mitad de ellas visto, cuántas veces sus brazos
que coger intentaban su cuello
sumergió en las aguas,y no se atrapó en ellas.
Qué vea no sabe, pero lo que ve, se abrasa en ello,
y a sus ojos el mismo error que los engaña los incita.
Crédulo, ¿por qué en vano unas apariencias fugaces coger intentas?
Lo que buscas está en ninguna parte,
lo que amas, vuélvete: lo pierdes.
Ésa que ves, de una reverberada imagen la sombra es:
nada tiene ella de sí. Contigo llega y se queda,
contigo se retirará, si tú retirarte puedas.
No a él de Ceres, no a él cuidado de descanso
abstraerlo de ahí puede, sino que en la opaca hierba derramado
contempla con no colmada luz la mendaz forma
y por los ojos muere él suyos, y un poco alzándose,
a las circunstantes espesuras tendiendo sus brazos:
«¿Es que alguien, io espesuras, más cruelmente», dijo, «ha amado?
Pues lo sabéis, y para muchos guaridas oportunas fuisteis.

¿Es que a alguien, cuando de la vida vuestra tantos siglos pasan,
que así se consumiera, recordáis, en el largo tiempo?
Me place, y lo veo, pero lo que veo y me place,
no, aun así, hallo: tan gran error tiene al amante.
Y por que más yo duela, no a nosotros un mar separa ingente,
ni una ruta, ni montañas, ni murallas de cerradas puertas.
Exigua nos prohíbe un agua. Desea él tenido ser,
pues cuantas veces, fluentes, hemos acercado besos a las linfas,
él tantas veces hacia mí, vuelta hacia arriba, se afana con su boca.
Que puede tocarse creerías: mínimo eslo que a los amantes obsta.
Quien quiera que eres, aquí sal,
¿por qué, muchacho único, me engañas,
o a dónde, buscado, marchas?
Ciertamente ni una figura ni una edad
es la mía de la que huyas, y me amaron a mí también ninfas.
Una esperanza no sé cuál con rostro prometes amigo,
y cuando yo he acercado a ti los brazos, los acercas de grado,
cuando he reído sonríes; lágrimas también a menudo he notado
yo al llorar tuyas; asintiendo también señas remites
y, cuanto por el movimiento de tu hermosa boca sospecho,
palabras contestas que a los oídos no llegan nuestros…
Éste yo soy. Lo he sentido, y no me engaña a mí imagen mía:
me abraso en amor de mí, llamas muevo y llamas llevo.
¿Qué he de hacer? ¿Sea yo rogado o ruegue? ¿Qué desde ahora rogaré?
Lo que deseo conmigo está: pobre a mí mi provisión me hace.
Oh, ojalá de nuestro cuerpo separarme yo pudiera,
voto en un amante nuevo:
quisiera que lo que amamos estuviera ausente…
Y ya el dolor de fuerzas me priva y no tiempos a la vida
mía largos restan, y en lo primero me extingo de mi tiempo,
y no para mí la muerte grave es, que he de dejar con la muerte los dolores.
Éste, el que es querido, quisiera más duradero fuese.
Ahora dos, concordes, en un aliento moriremos solo».
Dijo, y al rostro mismo regresó, malsano,
y con lágrimas turbó las aguas, y oscura, movido
el lago, le devolvió su figura, la cual como viese marcharse:
«¿A dónde rehúyes? Quédate y no a mí, cruel, tu amante,
me abandona», clamó. «Pueda yo, lo que tocar no es,
contemplar, y a mi desgraciado furor dar alimento.»
Y mientras se duele, la ropa se sacó arriba desde la orilla

y con marmóreas palmas se sacudió su desnudo pecho.
Su pecho sacó, sacudido, de rosa un rubor,
no de otro modo que las frutas suelen, que, cándidas en parte,
en parte rojean, o como suele la uva en los varios racimos
llevar purpúreo, todavía no madura, un color.
Lo cual una vez contempló,
transparente de nuevo, en la onda,
no lo soportó más allá, sino como consumirse, flavas,
con un fuego leve las ceras, y las matutinas escarchas,
el sol al templarlas, suelen, así, atenuado por el amor,
se diluye y poco a poco cárpese por su tapado fuego,
y ni ya su color es el de, mezclado al rubor, candor,
ni su vigor y sus fuerzas, y lo que ahora poco visto complacía,
ni tampoco su cuerpo queda, un día el que amara Eco.
La cual, aun así, cuando lo vio, aunque airada y memoriosa,
hondo se dolió, y cuantas veces el muchacho desgraciado: «Ahay»,
había dicho, ella con resonantes voces iteraba, «ahay.»
Y cuando con las manos se había sacudido él los brazos suyos,
ella también devolvía ese sonido, de golpe de duelo, mismo.
La última voz fue ésta del que se contemplaba
en la acostumbrada onda:
«Ay, en vano querido muchacho»,
y tantas otras palabras remitió el lugar,
y díchose adiós, «adiós» dice también Eco.
Él su cabeza cansada en la verde hierba abajó,
sus luces la muerte cerró, que admiraban de su dueño la figura.
Entonces también, a sí, después que fue en la infierna sede recibido,
en la estigia agua se contemplaba.
En duelo se golpearon sus hermanas
las Náyades, y a su hermano depositaron sus cortados cabellos,
en duelo se golpearon las Dríades: sus golpes asuena Eco.
Y ya la pira y las agitadas antorchas y el féretro preparaban:
en ninguna parte el cuerpo estaba; zafranada, en vez de cuerpo, una flor
encuentran, a la que hojas en su mitad ceñían blancas.

Conone, *Narrazioni*, XXIV [Conón, *Narraciones*][3]:

En Tespie de Beozia [una ciudad no muy alejada de Elicona] nació el joven Narciso, que era muy bello, pero que despreciaba grandemente a Eros y a los amantes. Sus otros enamorados terminaron por renunciar a amarlo,

mientras que solo Aminia perseveraba y le suplicaba continuamente. Y dado que Narciso no le hacía caso, y es más, le había regalado una espada, se atravesó con esta frente a la puerta del joven, no sin antes haber invocado a dios que la vengara.

Así Narciso, contemplando en una fuente su propia imagen y su propia belleza reflejada en el agua, él solo, devino de forma absurda amante de sí mismo. Al final, presa de la desesperación, y juzgando que sufría un justo castigo por las culpas cometidas al ultrajar los amores de Aminia, se mató.

Desde entonces los Tespiesos establecieron honrar y venerar aún más al dios Eros, no solo con sacrificios público, sino también con cultos privados. La gente del lugar piensa que la flor del Narciso brotó por primera vez sobre la tierra sobre la que se vertió la sangre de Narciso.

Plotino, *Enéadas*, I, 6-8[4]:

—¿Y cuál es el modo? ¿Cuál es el medio? ¿Cómo va uno a contemplar una «Belleza imponente»que se queda allá dentro, diríamos, en su sanctasanctórum, y no se adelanta al exterior de suerte que pueda uno verla, aunque sea profano?.

—Que vaya el que pueda y la acompañe adentro tras dejar fuera la vista de los ojos y sin volverse a los anteriores reverberos de los cuerpos. Porque, al ver las bellezas corpóreas, en modo alguno hay que correr tras ellas, sino, sabiendo que son imágenes y rastros y sombras, huir hacia aquella de la que Platón aplica a la Belleza absoluta. éstas son imágenes. Porque si alguien corriera en pos de ellas queriendo atraparlas como cosa real, le pasará como al que quiso atrapar una imagen bella que bogaba sobre el agua, como con misterioso sentido, a mi entender, relata cierto mito: que se hundió en lo profundo de la corriente y desapareció.

De ese mismo modo, el que se aferré a los cuerpos bellos y no los suelte, se anegará no en cuerpo, sino en alma, en las profundidades tenebrosas y desapacibles para el espíritu, donde, permaneciendo ciego en el Hades, estará acá y allá en compañía de las sombras.

Carmen Consoli[5]:

Narciso palabras de mantequilla
se disuelven bajo el aliento de la pasión
Narciso, transparencia y misterio
Recúbreme de aceite de almendras y modélame con vanidad…
Cuéntame las historias que te encanta inventar, asústame

cuéntame las nuevas y exaltadas victorias
Conquístame, invéntame
dame otra identidad
asómbrame, desármame y al final golpea
abrázame y emborráchame
de ironía y sensualidad
Narciso, palabras de mantequilla
ocultan un proverbial egoísmo en las intenciones
narciso, sublime apariencia
recúbreme de elegantes prisas y suntuosidad, inspírame
Cuéntame las historias que te encanta inventar, asústame
cuéntame las nuevas y exaltadas victorias
Conquístame, invéntame
dame otra identidad
asómbrame, desármame y al final golpea
abrázame y emborráchame
de ironía y sensualidad
abrázame y emborráchame de ironía y sensualidad
Conquístame

Marlene Kuntz[6]:

Un año de
narcisos y soledades
reflejándome en mi finitud,
asomándome
a aquella viva fijeza
que a cada respiro moría un poco
en concéntricas
dilucidaciones
y huidizas iluminaciones.
Y en esta tu,
ninfa de blanco atractivo, que abriéndote
sobre el algo de las vanidades
te abriste a mi, perdido en
una sola imagen
vibrante a cada suspiro.
Y bella y frágil.
Nos miramos y nos escuchamos:
silencios y palabras

como acompañamiento fecundo para el texto de la seducción
y el sonidos secreto de los anhelos musicando la escena.
Después finalmente tomé entre las manos un poco de ti
y tus hojas reposaron en las palmas de mis manos
pero el soplido de la vida y su bofetada rápidamente te hicieron volar
Y ahora, aquí,
ningún perfume sabe a ti
ya no estás.
En el agua lo que hay a mi alrededor
se refleja conmigo
reflejo en una imagen
que se anima con aquello que me anima a mi.
Me quedaré aquí
un año, otro…y cuántos más aún…
reflejándome
donde antes estabas tú.
Y a mi alrededor
narcisos y quietud
y todo aquello que se anima de lo que me anima a mi.

---

1 La unidad didáctica que se presenta aquí la ha pensado, elaborado y estructurado Silvia Fontana, profesora de Letras (de Italiano, de Latín, de Historia y Geografía) en el instituto científico Attilio Bertolucci de Parma. La unidad didáctica se ha pensado, específicamente, para que se realice con el apoyo de la pizarra digital interactiva (PDI), que se está difundiendo rápidamente y que en dicho instituto constituye uno de los elementos cruciales del *setting* del entorno de aprendizaje. La unidad, dirigida a los alumnos de una primera clase de la escuela secundaria de segundo grado [equivalente a un 2º de ESO en el sistema educativo español; 13-14 años] puede, evidentemente, realizarse en ausencia de PDI. Aun así, nos parece importante evidenciar que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), si se utilizan con la debida reflexión didáctica, constituyen un «más» que puede hacer de cualquier proceso de aprendizaje un viaje fascinante en la cultura y en la construcción del «sí en relación a los demás» en la época de la posmoderna sociedad líquida.

2 La traducción castellana es de Ana Pérez Vega, consultada en **http://www.biblioteca.org.ar/libros/89549.pdf**, *Metamorfosis*, III, VIII a C., pp. 48-50.

3 Pasaje extraído del libro de Bettini y Pellizer (2003), p. 181.

4 La traducción castellana es de Jesús Igal, *Eneada I,* se puede consultar en **http://www.olimon.org/uan/plotino-eneada_1.pdf**, p. 90.

5 El fragmento de Carmen Consoli *Parole di burro* pertenece al álbum *Stato di necessità* (Universal, 2000).

6 El fragmento de los Marlene Kuntz *La lira di Narciso* está extraído del álbum *Bianco Sporco* (EMI, 2005).

CAPÍTULO QUINTO

Para una alfabetización religiosa de matriz intercultural. El Syllabus de Bradford

Introducción. ¿No podemos dejar de llamarnos cristianos?

Benedetto Croce, en 1943, entregó a la imprenta un libro cuyo título se ha hecho muy famoso: *Por qué no podemos dejar de llamarnos cristianos*. La idea de Croce era que, tanto creyentes como no creyentes, todos aquellos que hubieran nacido en Italia, necesariamente, vivían en un contexto cultural y social, en una *location*, que les había obligado a conocer y reconocer los ritos, el universo simbólico, la cultura y demás rasgos del cristianismo. Por ese motivo, aunque fueran ateos o agnósticos, no podían dejar de llamarse cristianos.

Aunque la afirmación de Croce se pueda compartir en referencia a la realidad de la Italia de 1943, en la actualidad ha perdido parte de su «justificación» y, en sustancia, ya no es válida para muchos de los chicos y chicas que asisten, hoy en día, a la escuela italiana[1].El informe sobre la dimensión multireligiosa en Italia titulado *Il muro di vetro* (Naso y Salvarani, 2009) permite captar el paso de una situación cultural fundamentalmente monoreligiosa a una realidad caracterizada por el pluralismo.

Como escribe Peter Berger (2005), a diferencia de lo que sucedía en el pasado reciente, hoy en día es posible decidir ser ateo, seguir una ortodoxia religiosa, cambiar de confesión o diseñar un recorrido propio dentro de las religiones. Para que nos hagamos una idea, podemos decir que aunque los italianos sean católicos, por su historia y por su bagaje cultural, lo son menos que en el pasado (después habría que distinguir entre el 97% de bautizados y ese 10% que asiste a la eucaristía dominical) y, sobre todo, que viven en unos «ambientes» católicos que son muy distintos entre sí, como explican rigurosos estudiosos y diversas investigaciones (véase, por ejemplo, Castegnaro, 2008; Garelli, 2006; 2007). Y no parece atrevido imaginar que el día de mañana los «italianos» católicos estarán menos representados numéricamente. Y que serán cada vez menos aunque haya muchos que, a pesar de no asistir a la iglesia y no reconocerse en la religión católica puedan sostener, junto a Croce, que es imposible «dejar de llamarse cristianos».

El muro de cristal

Quienes frecuentan la escuela italiana, en particular en el centro, en el norte y en las grandes ciudades, no les costará descubrir la pluralidad de referencias religiosas e identitarias que conviven en ese espacio, sin que por ello se haya elaborado ningún proyecto educativo y formativo capaz de contribuir, si no a la construcción de esa «casa común» para las distintas confesiones, al menos a una formación que preste atención a la alteridad y a la alfabetización en relación a las múltiples vivencias religiosas. Y todo ello se da con el silencio de los medios de comunicación, que a menudo confunden la «información religiosa» con la «información vaticana». Pero lo que nadie puede silenciar es el creciente pluralismo religioso que se inscribe en el proceso de crecimiento de una sociedad multicultural y multiétnica y que asiste a la coexistencia —casi paradójicamente — de un proceso de secularización con el desarrollo de nuevas identidades religiosas.

Italia se halla, tal y como escriben Paolo Naso y Brunetto Salvarani (2009), frente a un «muro de cristal»: asiste al pluralismo, capta sus aspectos exteriores —el Ramadán, la espiritualidad pentecostal, el rigor de los testigos de Jehová, las *mitzvot* judías, las meditaciones orientales, los inciensos y los iconos ortodoxos, el templo sij o las mezquitas, etc.— pero no es capaz de interactuar conscientemente con esta realidad. Se trata de dos mundos cercanos el uno al otro, uno dentro del otro, pero separados por muros de cristal, construidos en perímetros irregulares que crean intersecciones y hasta familiaridad, pero nunca contacto y relación.

Claro que existen excepciones y dicho muro —como todos los muros que la humanidad ha intentado levantar— presenta unas fracturas y grietas que permiten cierto intercambio y hasta cierto inicio de contaminación. Pero las culturas, las políticas y hasta las teologías predominantes tienden a consolidar este «muro de cristal», que nos deja ver al otro, pero que no permite la interacción, que nos acerca pero que no nos permite conocernos.

Juegos mestizos versus identidades armadas

Antes de proceder hay que insistir en un aspecto que Davide Zoletto y Giovanni Leghissa (2002, p. 6) han subrayado bien, y es la necesidad de evitar los equívocos que nacen, fundamentalmente, de una serie de procesos de simplificación y esencialización. Si no se tiene en cuenta esta perspectiva, el multiculturalismo mismo se arriesga a ser reducido a mera retórica. Una retórica que produce una grave serie de equívocos, nacidos de una excesiva valoración de la dimensión cultural, que se transforma así en una jaula de la que es imposible salir: «El empleo de categorías abstractas como las de cultura e identidad, que proceden a través de una generalización y una atomización de unas supuestas características étnicas, omite otros rasgos que deberían describirse más bien como singularidades y pluralidades en cuanto a la pertenencia y la manera de ser» .

Lo mismo vale también para la dimensión religiosa. De hecho, solemos tender a

naturalizar y a dar por sentado la pertenencia a una determinada confesión, a una comunidad religiosa o, en todo caso, a una visión del mundo que, aunque no la compartamos, constituye el espacio de nuestro universo simbólico. Pero en la actualidad, en una ciudad habitada por toda esta pluralidad de universos de valor, estilos de vida y creencias, ya no está tan claro.

En este nuevo espacio el sujeto ya no se halla dentro de una monodimensión cultural y religiosa que conduzca, casi obligatoriamente, a una confesión específica, sino que —por decirlo así— toda persona se ve obligada a escoger qué dimensión religiosa abrazar. En cambio, a los alumnos que son hijos de inmigrantes (la denominada «segunda generación», sobre la que deberíamos preguntarnos: «¿Pero el hijo de un inmigrante es un inmigrante?»), a menudo los colocamos en el mismo recinto identitario y religioso que los padres, a pesar de que su colocación sea mucho más compleja y los recorridos identitarios se entretejan de una forma más inextricable; fruto de juegos —tanto individuales como subjetivos—, entre pertenencias, rechazos de la identidad de los padres, mestizaje, adhesión acrítica a modelos ocidentales o rechazo acrítico de los mismos, etc.

La imagen dominante (los lugares comunes según los cuales todos los marroquíes son islámicos, todos los africanos animistas y los latinoamericanos católicos) resulta, así, distorsionador, herencia de un prejuicio que manifiesta la propia falacia cognoscitiva que emerge apenas tenemos la valentía de emprender un camino de conocimiento mínimo del otro.

Si realizamos un análisis superficial de la sociedad contemporánea podría parecer, en realidad, que sucede todo lo contrario. De hecho, en las ciudades multiculturales asistimos a una creciente utilización de la dimensión religiosa como un elemento clave para la estructuración de la propia retórica identitaria. Se trata de una de las principales formas de respuesta a la «angustia identitaria» (Tosolini, 2004, p. 42) que atenaza tanto a los autóctonos como a los nuevos ciudadanos. Piénsese, por ejemplo, en el abuso del adjetivo «cristiano» como sinónimo de «civilización occidental» y en el creciente empleo de elementos simbólicos del cristianismo (desde el crucifijo hasta el belén) en clave identitaria, cuando no como arma que apunta contra las demás identidades. Resulta interesante constatar que quienes se distinguen en este proceso no son tanto aquellos que forman parte de la comunidad eclesiástica, sino más bien una serie de sujetos que, al tiempo que teorizan formas de neopaganismo, hallan, bajo el icono del crucifijo la tranquilidad del nido identitario. Cuando no incluso la justificación para nuevas cruzadas xenófobas o «guerras de civilización», que resultan funcionales para la búsqueda de una pureza identitaria que nunca ha existido.

El mismo proceso es visible también en muchas otras formas de radicalismo islámico que atraviesan a una minoría de los inmigrantes de religión musulmana. También en este caso la mezquita, el velo y las referencias religiosas a menudo tienen el objetivo de servir de alivio a la angustia identitaria de sujetos zarandeados por la complejidad de la sociedad occidental, que no les reconoce como personas y ciudadanos, sino como meras «mercancías-trabajo» (Dal Lago, 1999). Lo mismo se puede decir además en el caso del

fenómeno de la *nostalgia* en relación a la propia tierra de origen, que se puede expresar en un saludable interés por lo que acontece en los países de sus padres, pero también en un retorno irracional y en un apoyo irresponsable a grupos oscurantistas en su patria. Y esto sucede, por ejemplo, en los grupos de nostálgicos hindúes emigrados ligados al movimiento Vishwa Hindu Parishad (Menamparampil, 2003, p. 68).

La ausencia de alfabetización religiosa

El elemento que une la experiencia cotidiana de las escuelas y con la sociedad italiana es la ausencia de un proceso de alfabetización religiosa que permita al estudiante tener una base mínima de conocimiento de las religiones y de las vivencias religiosas de sus propios compañeros de clase, de juego, de vida; en resumen: de sus propios conciudadanos. Y esto en un tiempo en el que, guste o no guste, la dimensión religiosa constituye un elemento cada vez más importante de la construcción de la identidad de un número cada vez más creciente de ciudadanos, la ausencia de esta alfabetización no puede llevar más que a futuros criticismos.

El filósofo israelí Avishai Margalit (1998) ha sugerido, por ejemplo, la necesidad de superar la tripartición de la ciudadanía propuesta hace alguna década por Thomas H. Marshall (1976), añadiéndole a la ciudadanía jurídica, política y social una nueva dimensión. En una sociedad cada vez más multiétnica, multicultural y multireligiosa es, de hecho, necesario ampliar el concepto de ciudadanía social para integrar en ella la dimensión «simbólica», es decir, aquella que le asegura la ciudadanía también a distintos símbolos (al vestido, la alimentación, los rituales, el calendario, etc.). Se puede así afirmar que una sociedad *decente* y plural no excluye ningún grupo de ciudadanos de la ciudadanía simbólica, y no crea ciudadanos de segunda clase, acogiendo tradiciones culturales y religiosas, siempre y cuando no estén en conflicto con la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Hacia una nueva concepción de la laicidad

El razonamiento que se ha ido desarrollando hasta aquí comporta también una concepción renovada de la laicidad (Naso, 2005), que ya no se entiende «a la francesa» (como un reconocimiento del valor de la identidad religiosa en la mera dimensión privada de los ciudadanos, con la consiguiente prohibición, por ejemplo, de exteriorizar en público la propia pertenencia religiosa mediante símbolos como el velo, el turbante, el crucifijo, etc.), sino más bien «a la alemana».

La lección más importante, en este sentido, proviene del filósofo Jürgen Habermas, que con valentía ha planteado un debate post-ilustrado de las modalidades de relación entre la dimensión racional del fundamento de la convivencia social y las religiones.

Y éste ha sido también el tema del diálogo mantenido en Monaco de Baviera el 19 de enero del 2004 entre Habermas (2004) y Joseph Ratzinger (2004). El punto de partida lo

constituyó la reconocida necesidad de volver a formular la relación entre el estado liberal, la democracia y las religiones. Las religiones no son, como se pensaba en la Ilustración, un retazo del pasado, sino, al contrario, como sostienen incluso muchos laicos —entre ellos Habermas— éstas constituyen un reserva de sentido y un lugar privilegiado de formación de las experiencias colectivas e individuales.

Massimo Rosati (2004) escribe, en la introducción al dossier publicado por la revista «Reset»:

> Además, reabrir el diálogo entre la cultura laica y las culturas religiosas es necesario también en relación a ese déficit de motivaciones que sufren las democracias occidentales casi de forma crónica (…) La atención de la que gozan las temáticas religiosas en la literatura sociológica y filosófico-política le ha arrebatado el lugar al debate entre liberales y comunitaristas, renovando así el debate frente al liberalismo, tocando muchos puntos que ya habían sido planteados por la crítica comunitarista (la concepción del sí, la relación entre lo justo y el bien, la neutralidad de las instituciones respecto a qué se considera bienestar).

Por último no hay que olvidar que el proceso de construcción de una comunidad supranacional —no solo europea, sino mundial— debe, necesariamente, rendir cuentas tanto con la mutación de la laicidad en la esfera pública, como con la mutación de las identidades religiosas y de las modalidades de la experiencia religiosa.

En el debate, Habermas (2004) sostiene que tanto las religiones como la razón deben disponerse a un aprendizaje recíproco, contemplando la secularización de una forma nueva:

> La expresión de «post-secular» no es un mero reconocimiento público que se les rinde a las comunidades religiosas por la contribución funcional que éstas le prestan a la reproducción de las motivaciones y de los planteamientos a los que se aspira. En la conciencia pública de una sociedad post-secular, más bien, se refleja una visión normativa que tiene consecuencias para las relaciones políticas entre ciudadanos creyentes y no creyentes. En la sociedad post-secular se impone el reconocimiento de que la «modernización de la consciencia pública» implica que las distintas mentalidades —sean religiosas o laicas—reflexionen de una manera asincrónica. Ambas partes pueden por tanto tomar en serio, incluso por motivos cognitivos, sus contribuciones a la opinión pública y a la política sobre temas controvertidos, siempre que estén de acuerdo en entender la secularización de la sociedad como un proceso de aprendizaje complementario.

Mientras tanto, en una sociedad cada vez más intercultural también cada religión (que originariamente es una visión del mundo que reivindica la autoridad de estructurar *in toto* toda forma de vida) «ha debido renunciar a esa pretensión de monopolio de la interpretación y de organización global de la vida, dados los vínculos de la secularización del saber, de la neutralidad del poder estatal y de la libertad de credo, ya generalizados»

(Habermas, 2004).

Ratzinger, tras haber expresado sus dudas respecto a que «mayoría» y «verdad» sean siempre sinónimos, parte de la conciencia de que «la interculturalidad me parece representar, hoy en día, una dimensión inevitable del debate en torno a cuestiones fundamentales de la esencia del ser humano» para llegar a la «necesidad de una relación correlativa entre razón y fe, razón y religión, que son llamadas a clarificarse entre sí, deben hacer uso la una de la otra y reconocerse mutuamente» (Ratzinger, 2004). Y el mismo Ratzinger concluye (2004):

> Para ambos componentes de la cultura occidental es importante consentir la escucha, una relación de intercambio incluso con las otras culturas. Es importante acogerlas en el intento de una correlación polifónica, en la que éstas se abran espontáneamente a la complementariedad esencial de razón y fe, de modo que pueda desarrollarse un proceso universal de clarificación, en el que, en definitiva, las normas y los valores esenciales, en cierto modo conocidos o intuidos por todos los seres humanos, puedan adquirir el poder de iluminar, de manera que todo lo que mantiene unido al mundo pueda, nuevamente, lograr un poder eficaz en la humanidad.

¿Aprender los unos de los otros?

Al hecho de compartir de forma teórica la necesidad de aprender mutuamente dentro de una renovada concepción de la laicidad sin embargo no siempre le corresponde una práctica coherente. Y esto lo constatamos aún con más fuerza en Italia, donde el debate sobre temas «éticamente sensibles» a menudo se transforma en un choque repleto de prejuicios que conduce a un escenario político de muy baja estofa, en vez de contribuir a sostener la complejidad de los desafíos a los que se enfrenta la humanidad (véase, por ejemplo, Tosolini, 2008).

En otros casos es la misma Iglesia católica la que se encierra en sí misma y, remitiéndose al concordato, subraya que la disciplina IRC (*Insegnamento della Religione Cattolica* [Enseñanza de la religión católica]) impartida en la escuela italiana deba ser «confesional» y no debe utilizarse para la presentación de otras experiencias religiosas. El texto de la ‘Carta circular de la Congregación para la educación católica sobre la enseñanza de la religión en la escuela’ (que se envió a todos los presidentes de las conferencias episcopales el 5 de mayo del 2009) es muy explícita en este sentido (véase la **ficha 5.1**).

La carta constituye, según muchos comentaristas, un bloqueo objetivo de los procesos educativos experimentales que, mediante la implicación tanto de profesores de religión como de otras materias, han operado durante los últimos años siguiendo la lógica de «la hora de las religiones», partiendo de la conciencia de que la irrupción de las culturas y de las religiones de los «otros» en nuestra vivencia cotidiana hace que sea urgente un proceso de comprensión del valor que asume lo sagrado en la vida de muchos hombres y

mujeres, y obliga además a quienes se ocupan de la educación a definir un proceso formativo que incluya, más allá de la pertenencia confesional o religiosa de cada cual o de su no pertenencia, el conocimiento de la religión y de las religiones (Ballabio, De Benedetti y Pedrali, 2001).

FICHA

La enseñanza de la religión en la escuela

a) Naturaleza y finalidad

10. La enseñanza de la religión en la escuela constituye una exigencia de la concepción antropológica abierta a la dimensión trascendente del ser humano: es un aspecto del derecho a la educación (Cf. c. 799 CIC). Sin esta materia, los alumnos estarían privados de un elemento esencial para su formación y para su desarrollo personal, que les ayuda a alcanzar una armonía vital entre fe y cultura. La formación moral y la educación religiosa también favorecen el desarrollo de la responsabilidad personal y social, así como de las demás virtudes cívicas, y constituyen pues una relevante contribución al bien común de la sociedad.

11. En una sociedad pluralista, el derecho a la libertad religiosa exige que se asegure la presencia de la enseñanza de la religión en la escuela y, a la vez, la garantía que tal enseñanza sea conforme a las convicciones de los padres. El Concilio Vaticano II recuerda que: «[A los padres] corresponde el derecho de determinar la forma de educación religiosa que se ha de dar a sus hijos, según sus propias convicciones religiosas (…) Se violan, además, los derechos de los padres, si se obliga a los hijos a asistir a lecciones escolares que no corresponden a la persuasión religiosa de los padres, o si se impone un único sistema de educación del que se excluye totalmente la formación religiosa.» (Declaración Dignitatis humanae [DH] 5; Cf. c. 799 CIC; Santa Sede, Carta de los derechos de la familia, 24 de noviembre de 1983, art. 5, c-d). Esta afirmación encuentra correspondencia en la Declaración universal de los derechos humanos (art. 26), y en muchas otras declaraciones y convenciones de la comunidad internacional.

12. La marginalización de la enseñanza de la religión en la escuela equivale, al menos en práctica, a asumir una posición ideológica que puede inducir

al error o producir un daño en los alumnos. Además, se podría crear también confusión o engendrar relativismo o indiferentismo religioso si la enseñanza de la religión fuera limitada a una exposición de las distintas religiones, en un modo comparativo y «neutral». A este respecto, Juan Pablo II decía: «La cuestión de la educación católica conlleva (…) la enseñanza religiosa en el ámbito más general de la escuela, bien sea católica o bien estatal. A esa enseñanza tienen derecho las familias de los creyentes, las cuales deben tener la garantía de que la escuela pública —precisamente por estar abierta a todos— no sólo no ponga en peligro la fe de sus hijos, sino que incluso complete, con una enseñanza religiosa adecuada, su formación integral. Este principio se encuadra en el concepto de la libertad religiosa y del Estado verdaderamente democrático que, en cuanto tal, es decir, respetando su naturaleza más profunda y verdadera, se pone al servicio de los ciudadanos, de todos los ciudadanos, respetando sus derechos, sus convicciones religiosas» (Discurso a los Cardenales y a los colaboradores de la Curia Romana, 28 junio de 1984).

13. Con estos presupuestos, se comprende que la enseñanza de la religión católica tiene una especificidad con respecto a las otras asignaturas escolares. Efectivamente, como explica el Concilio Vaticano II: «el poder civil, cuyo fin propio es actuar el bien común temporal, debe reconocer y favorecer la vida religiosa de los ciudadanos; pero excede su competencia si pretende dirigir o impedir los actos religiosos» (DH 3). Por estos motivos corresponde a la Iglesia establecer los contenidos auténticos de la enseñanza de la religión católica en la escuela, que garantiza, ante a los padres y los mismos alumnos la autenticidad de la enseñanza que se transmite como católica.

14. La Iglesia reconoce esta tarea como su ratione materiae y la reivindica como de competencia propia, independientemente de la naturaleza de la escuela (estatal o no estatal, católica o no católica) en donde viene impartida. Por lo tanto: «depende de la autoridad de la Iglesia la enseñanza y educación religiosa católica que se imparte en cualesquiera escuelas (…) corresponde a la Conferencia Episcopal dar normas generales sobre esta actividad, y compete al Obispo diocesano organizarla y ejercer vigilancia sobre la misma» (c. 804 §1 CIC; Cf., además, c. 636 CCEO).

Cardinal ZENON GROCHOLEWSKI, Prefecto

JEAN-LOUIS BRUGUÈS, O. P., Secretario

Extraído de la Carta circular de la Congregación para la Educación Católica, Ciudad del Vaticano, 5 de mayo 2009, disponible en: **http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/do insegn-relig_sp.html**

La lectura del texto de la 'Congregación para la Educación Católica' deja entrever, por un lado, la idea de que, de todos modos, el cristianismo católico es la «mejor religión», y por el otro, la idea de que lo que se le reconoce al catolicismo debería reconocérsele también a las demás religiones (porque no podemos pensar ni pretender que tales afirmaciones, aunque se basen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), deban valer solo para el cristianismo católico, como, por ejemplo que «la marginación de la enseñanza de la religión en la escuela equivale, al menos en la práctica, a asumir una postura ideológica que puede inducir al error o producir un daño en los alumnos. Además, si la enseñanza de la religión se limitara a una exposición de las distintas religiones, de un modo comparativo o «neutro» se podría incluso crear confusión o fomentar el relativismo o la indiferencia religiosa).

Todo esto comporta reforzar ese «muro de cristal» que mencionábamos al principio del capítulo, que lleva aparejado un doble riesgo:

- La balcanización de la enseñanza pública de la religión y la consiguiente explosión de demandas de enseñanza religiosa de tipo «confesional». En este caso hablaríamos de una adhesión (quizás inconsciente) de la Iglesia católica al multiculturalismo comunitarista (Habermas y Taylor, 1997) que por miles de otras razones debe, precisamente, criticarse.
- La falta de alfabetización religiosa y pública de los ciudadanos del mañana, frente a la imposibilidad de apoyar la balcanización propuesta, tiene importantes consecuencias en la futura capacidad de éstos para comprender y lidiar de forma no violenta con aquellos conflictos que tienen una raíz en el universo religioso de valores. Una posible consecuencia que se deriva es la adhesión práctica a una posición pretendidamente neutral, esa tendencia que busca encerrar las vivencias religiosas en la mera esfera privada; algo que, como hemos visto, no tiene mucho sentido.

En resumen, está en juego no solo el conocimiento mutuo, sino incluso el futuro democrático de la sociedad en la que vivirán los ciudadanos del mañana.

Hacia una democracia intercultural

Se trata, fundamentalmente, de trabajar, también en el ámbito formativo, para llegar a la definición y a la praxis de una modalidad distinta de gobierno de las ciudades por parte

del nuevo δῆμος (*dèmos*), del pueblo que las habita.

Marco Martiniello escribe (2000, pp. 106-107):

> La concepción de la democracia multicultural presupone la constitución de un cuerpo de ciudadanos activos, con los mismos derechos y los mismos deberes, que comparten el mismo espacio público y un proyecto democrático común en el respeto al derecho y a los procedimientos jurídicos y políticos. Estos pueden presentarse bajo la forma de las más dispares identidades y prácticas culturales, tanto privadas como públicas, pero dichas elecciones culturales e identitarias —siempre revocables— no condicionan su disposición en el orden social, económico y político.

En las ciudades interculturales, que son distintas a las ciudades que hoy conocemos, todos (autóctonos e inmigrados) somos extranjeros (Kristeva, 1990). O dicho de otro modo, todos somos llamados a un peregrinaje, a iniciar el viaje hacia un nuevo espacio común donde cada uno de nosotros, a partir de sus propias diferencias, pueda sentirse en casa y nadie sea considerado como el invitado, el extranjero o el extraño. Solo así se reconstruirán los vínculos sociales y la solidaridad que mantiene unida la vida en las ciudades.

Para hacer esto es necesario prepararse para el diálogo, el encuentro, la mediación y la continua re-negociación de vivencias y significados. No se trata de fundir los propios horizontes en un sincretismo homogeneizador o en el universo simbólico del más fuerte, sino de construir juntos un nuevo lenguaje plural y dialógico. Teniendo presente, como escribe Gadamer (1983, p. 510), que «el lenguaje es, esencialmente, el lenguaje del diálogo, que conforma su propia realidad a través de la actuación efectiva de la comunicación». Se trata de ponerse en juego teniendo la conciencia de que «la esencia del juego se refleja en el comportamiento lúdico [en el que] cada jugador es [en realidad] un ser-jugado» (Gadamer, 1983, p. 137). En el diálogo se asiste al nacimiento de algo que no es propiedad de ninguno de los dos interlocutores, pero al que ambos interlocutores pertenecen.

No es, de hecho, correcto decir que ‘se dirige’ un diálogo; el desarrollo de un diálogo auténtico no depende de la voluntad de los sujetos-interlocutores. En cambio, sería más correcto afirmar que «se está preso» en un diálogo o que el diálogo «nos captura» y «nos envuelve». La manera en que una palabra sigue a otra, el modo en que el diálogo toma sus vericuetos, el modo en que avanza y llega a una conclusión, toma una determinada dirección, pero no se trata tanto de que los interlocutores guíen el diálogo hacía allí, sino que son guiados por ese destino. Eso significa que «el diálogo tiene un espíritu propio, y que las palabras que se dicen en él llevan consigo una verdad, hacen «aparecer» algo que de ahora en adelante “será”» (Gadamer, 1983, p. 441).

Y este «algo que será» (que querríamos que fuera una sociedad/ciudad construida sobre la convivencia de las diferencias) depende, ciertamente, también de cada uno de nosotros. Y de las interacciones cotidianas, de los encuentros que se dan en las calles de

la ciudad, donde vamos desarrollando, días tras día, el juego de nuestra vida.

Trasladar todo esto al plano de la práctica cotidiana de la enseñanza de la religión en la escuela en Italia (desde el parvulario hasta el instituto) podría implicar la necesidad de una valiente puesta en discusión del concordato con la introducción de itinerarios formativos que, desde la laicidad, permitan a todos los alumnos una primera alfabetización en torno a los símbolos, los valores y la concepción del mundo de aquellos compañeros que viven experiencias religiosas distintas a las suyas y que no tienen referencias religiosas.

Una «hora de las religiones» que resulta ser cada vez más urgente, como es cada vez más urgente la formación para la «Ciudadanía y la constitución»[2]. En el documento directriz del Ministerio de Educación, de la universidad y de la Investigación sobre «Ciudadanía y constitución» del 4 de marzo del 2009 (véase la **ficha 5.2**), se hace referencia explícita a la dimensión religiosa identificando, para los dos últimos cursos del instituto, la siguiente «tarea», referida a la dignidad humana: «Identificar los derechos humanos en la cultura, en la historia de la humanidad y en los ordenamientos jurídicos nacionales e internacionales, captando cómo se ha ido desarrollando, en el tiempo y el espacio, la capacidad de reconocerlos y tutelarlos; reconocer el valor de la libertad de pensamiento, de expresión, de religión y de las otras libertades individuales y sociales en las sociedades históricas y políticas contemporáneas». El mismo documento remite, como ejemplo de un gran paso adelante hacia la puesta en común y la construcción conjunta de una casa común de las diferencias, como ejemplifica la experiencia de la 'Carta de los valores, de la ciudadanía y de la integración', que preparó el Ministerio del Interior italiano (véase de nuevo la **ficha 5.2**).

Un ejemplo de cómo la sociedad futura, que hoy se está construyendo en la escuela, requiere la capacidad de interaccionar (y no solo de asimilar), o bien la capacidad de volver a cuestionarse a uno mismo para entrar en un proceso de re-negociación de las reglas de convivencia que, teniendo como marco la Constitución y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, puede llevar a formas inéditas de convivencia en una sociedad plural.

El contexto: el Syllabus de Bradford

Bradford es una ciudad de la Inglaterra septentrional, en el centro del condado de West Yorkshire, y cuenta con alrededor de 5000.000 habitantes. En los últimos sesenta años ha recibido importantes flujos migratorios del sudeste, vinculados con una floreciente industria textil que después entró en crisis, obligando a las distintas comunidades a una compleja readaptación que ha implicado violentos choques entre jóvenes pertenecientes a las distintas comunidades, así como laceraciones y tensiones abiertas entre la ciudadanía.

FICHA

Líneas directrices del MIUR sobre «Ciudadanía y Constitución»

El camino trazado por nuestra sociedad, en el ámbito nacional e internacional, ha planteado, en las últimas décadas, el problema de pensar en los valores cívicos y sociales dentro de horizontes más vastos que aquellos en los que se había educado a las anteriores generaciones. La globalización de los problemas, de las interdependencias, de las culturas, de los conocimientos y de los derechos humanos, pero también de la indiferencia, del fanatismo, del particularismo, de la delincuencia organizada y de las posibles catástrofes no solo medioambientales, requieren un notable esfuerzo de conocimiento, de comprensión, de esfuerzo crítico, y también de sostenimiento del peso de una convivencia que parece problemática en más de un aspecto, desde el nivel local hasta el mundial. Y la presencia en nuestras clases de chicos que provienen de distintos países, con distintas lenguas, culturas, religiones y tradiciones, planta el problema de construir itinerarios formativos que valoren el diálogo y la discusión en torno a las distintas maneras con las que los distintos países adoptan costumbres, elaboran Constituciones y normas no siempre compatibles con las nuestras. Las elecciones tomadas en la Constitución italiana, en armonía con la Carta europea y con la doctrina internacional de los derechos humanos, constituye no solo un factor identitario para nuestro pueblo, sino también un elemento de apertura en relación a los derechos de todos y un esfuerzo de lucha en contra de las discriminaciones y los abusos. En este sentido resulta útil y oportuna la 'Carta de los valores, de la ciudadanía y de la integración' (30 abril 2007), que nació de un proceso iniciado por el Ministerio del Interior italiano, en la segunda mitad del 2006, dentro del marco de las iniciativas desarrolladas para la integración y la cohesión social.

En ese sentido, la escuela debe entenderse como comunidad educativa dentro de la que los alumnos y alumnas —sujetos centrales de la educación y de la instrucción—tienen la oportunidad de crecer en el plano humano y cultural, y como una institución que persigue el objetivo de formar ciudadanos y ciudadanas sólidos y responsables, abiertos a las otras culturas y preparados para expresar sentimientos, emociones y expectativas respetándose a sí mismos y a los demás, capaces de gestionar conflictos e incertidumbres y de elegir y asumir decisiones autónomas actuando con responsabilidad. Por tanto, parece de una importancia primordial, desde la óptica de la promoción de itinerarios de crecimiento funcional en sentido adaptativo, promover en clase la puesta en común de las reglas, la participación en las elecciones y las decisiones, el conocimiento responsable de los objetivos de desarrollo y de los

instrumentos que hay que utilizar para expresarse a sí mismos de forma auténtica, pero también saber discutir, saber evaluar, saberse confrontar con las opiniones ajenas, saberse abrir al diálogo y a la relación dentro de una lógica intercultural.

Extraído del Documento guía sobre «Ciudadanía y Constitución» del Ministerio de Educación, Universidad y de Investigación italiano, presentado el 4 de marzo del 2009, disponible en:**http://www.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2009_miur**

Después de Londres, Bradford es la aglomeración urbana británica cultural y religiosamente más plural. El desafío que se presenta ante los gobernantes es el de imaginar iniciativas capaces de favorecer la participación activa de las distintas comunidades residentes en la vida social y política de la ciudad, prestando una atención central a los proyectos educativos dirigidos a las jóvenes generaciones.

Dentro de estos proyectos tiene gran relevancia el *Syllabus* para la educación religiosa, ideado y escrito por un grupo de trabajo formado por personas pertenecientes a las distintas religiones presentes en la ciudad, por profesores y por representantes de la administración ciudadana. El *Syllabus* está pensado como un instrumento de apoyo para los profesores y los directores de las escuelas pertenecientes al área urbana de Bradford, para gestionar las intervenciones en materia de educación religiosa. El proyecto está vinculado directamente con el *Interfaith Education Centre*.

La propuesta educativa del *Syllabus* está dirigida a todos los alumnos —tanto si pertenecen o no a alguna confesión religiosa— y se manifiesta como conocimiento y comprensión de las religiones presentes en el territorio, de sus valores y de sus distintos modos de vivir la fe.

Como sostiene David Jackson, coordinador del *Interfaith Education Centre* (el Centro Educativo Interconfesional que tiene su sede en la vieja inglesia anglicana en Listerhills Road): «Si queremos crear una sociedad pluralista y consciente de los valores fundamentales y comunes debemos trabajar sobre todo con los jóvenes. Y es en el mundo de la educación donde este mensaje intercultural tiene más posibilidades de ser escuchado. Es a través de la educación que podemos poner fin al racismo. Y es por eso que hemos establecido estrechos vínculos con el mundo de la educación, con los padres y con los miembros de las distintas comunidades religiosas de Bradford».

Así, en septiembre de 1995, en cooperación con la dirección provincial, el Interfaith Education Center de Bradford promovió en las doscientas escuelas de la ciudad un curso de religión común. Las clases semanales se adaptan a las exigencias de cada escuela y se basan en un manual que reúne guías de trabajo que estimulan el diálogo interreligioso (el estudio de elementos de la propia religión en comparación, al menos, con otra confesión), así como informaciones y fichas de seis religiones: budismo, cristianismo, judaísmo, hinduismo, islam y sij.

Cada módulo se basa en un tema específico, por ejemplo en los lugares de culto, los

signos y los símbolos, los textos sagrados y los profetas. Según un profesor de uno de los institutos, la Nab Woods Upper School, Mick Walker, «el método es simple y para nada costoso. Cada tema se aborda a partir de las experiencias de los alumnos. Por tanto, se proponen talleres en los que hay la posibilidad de encontrarse y trabajar con otros alumnos. Al final se propone un estudio comparado. Los alumnos aprenden a apreciar los valores de los demás y a identificar los que tienen en común». Para sostener el curso, el Interfaith Education Centre y la dirección provincial han desarrollado manuales para los profesores de todos los niveles. El 20% de las escuelas de Bradford son confesionales y en estas escuelas son los mismos profesores de religión quienes imparten el curso. En las otras escuelas e institutos se integra en las clases de historia, geografía o francés.

Esta experiencia se ha puesto en común con otras ciudades europeas con exigencias similares en el ámbito educativo. El proyecto trienal (1996-1998) ha implicado a profesores de Cork (Irlanda), Rotterdam (Paíes Bajos), Odense (Dinamarca) y Birmingham (Reino Unido). Así, Bradford ha hospedado dos cursos de formación semanales, a los que le siguieron visitas e intercambios de experiencias. Los materiales escolares producidos por Bradford han sido adaptados a varias lenguas, en base a las exigencias de los distintos sistemas educativos. El texto de partida es el *Bradford Agreed Syllabus for Religious Education*, el manual publicado por el Interfaith Education Center en 1996, que ofrece para cada franja de edad escolar seis distintas perspectivas religiosas que favorecen la reflexión en torno a temas que van desde el peregrinaje a las festividades religiosas, pasando por la idea del mundo y los conflictos y la cooperación (Interfaith Education Center, 2001-2002a; 2001-2002b). En colaboración con los profesores de los demás países europeos se ha preparado un nuevo paquete didáctico. Al elaborar esta propuesta didáctica interreligiosa los profesores se han apoyado, en particular, en las tesis de Hans Küng (2004) y la idea de una ética global, así como en la convicción de que las religiones más difundidas presentan muchos rasgos y valores éticos comunes.

El nuevo trabajo se ha estructurado en tres principales apartados: *procesos* (visiones e historias urbanas), *contenidos* (ideas clave sobre las religiones del mundo) y *ejercicios* (experiencias prácticas adaptadas a los distintos contextos ciudadanos e ideas para abrir la escuela a las comunidades locales: la implicación de los padres en la celebración de varias festividades y el uso de relatos individuales para valorar los recursos, culturales y espirituales de la comunidad).

Las competencias: el Syllabus de Bradford

Uno de los objetivos declarados del *Syllabus* es aprender *de* las religiones y aprender *las* religiones, en el pleno respeto de las pluralidades. El núcleo central del proyecto está constituido por la convicción de que la finalidad de la educación es la sabiduría. Aunque el conocimiento y la comprensión sean importantes, no resultan suficientes para la formación de unas personas que traten de convertirse, en comunidad, en individuos y ciudadanos conscientes.

Remitiéndonos a la versión italiana del *Syllabus* (Salvarani, 2006), publicamos aquí a continuación los elementos más destacados del mismo: las competencias, las dos direcciones de sentido estructurales que están en la base del *Syllabus*, las ideas clave, la tabla sintética que identifica los distintos niveles del currículo desde el parvulario hasta la conclusión de la secundaria (para los currículos completos, en inglés, véase Interfaith Education Center, 2001-2002a; 2001-2002b).

Competencias

El currículo de educación religiosa propuesto por el *Syllabus* de Bradford tiene como objetivo adquirir las siguientes competencias:

- Comprender los elementos conceptuales de las distintas religiones
- Apreciar lo que las religiones tienen de positivo para la solución de los problemas de los individuos.
- Entender el papel de las religiones en el desarrollo social y cultural en los distintos grupos sociales.
- Reconocer la contribución de las religiones al propio sistema de valores
- Considerar la riqueza de las religiones en el plano cultural
- Analizar las semejanzas y diferencias entre las religiones con el objetivo de desarrollar el respeto por la propia religión y cultura y por las de los demás.
- Comprender el significado que reviste para muchos hombres y mujeres la religión en relación a la cuestión de la necesidad de sentido.

En la introducción al *Syllabus* después se indican con claridad dos directrices que guían la estructura de todo el proceso y que son fruto de una distinción clave, introducida por el texto de Michael Grimmitt (1987), dedicado a la relación entre el estudio de las religiones y la educación personal, social y moral desde la perspectiva del desarrollo humano:

- *Learning about*, aprender *las* religiones: alfabetizar en el conocimiento de las religiones y de los actos religiosos.
- *Learning from,* aprender *de* las religiones: hallar significados y ver la importancia que tiene en la propia vida el hecho religioso, así como indagar los valores, las respuestas y los fundamentos que inspiran las religiones, para una mejor comprensión de uno mismo y del mundo en el que vivimos.

Las religiones que el proyecto contempla son seis (budismo, cristianismo, judaísmo, hinduismo, islam y sij)[3] y se han analizado comparativamente (véase la **tabla 5.1**, que se incluye al final de este capítulo). Como escribe Brunetto Salvarani (2006, p. 120), uno de los máximos expertos en el tema en Italia y director de la revista «CEM Mondialità.

Mensile di educazione interculturale» (http: // **www.cem.coop**), que desde hace años promueve el *Syllabus* de Bradford: «El análisis comparativo de los distintos modelos antropológicos permite a los alumnos gozar de una ocasión que tiene un interés doble: por un lado, evaluar su comprensión en términos personales de la religión, y por otro lado evaluar la comprensión de sí mismos como personas, en los términos propuestos por las religiones que se abordan en el estudio».

¿Comparar las religiones?

Como escribe Salvarani (2006, p. 125):

> La educación religiosa en la escuela no puede coincidir con el catecismo o con el proselitismo; de hecho, la adhesión confesional sigue siendo competencia de la familia o de las comunidades religiosas. La escuela asume la tarea intercultural de brindar a las jóvenes generaciones experiencias de reflexión sobre los diferentes modos de vivir la experiencia de lo sacro y de dar respuesta a las grandes necesidades de sentido.

No se trata, obviamente, de llegar a la conclusión de que todas las religiones sean iguales (o peor, que una sea mejor que otra o que todas las religiones puedan confluir en una única concepción sincrética constituida por un vago sentido de la trascendencia y una serie de principios morales comunes), sino más bien de que es posible hallar dentro de los distintos credos valores no muy distantes y que todos los seres humanos son portadores de instancias y necesidades similares, ante las que se han brindado distintas respuestas, en tiempos y en espacios diferentes.

Esta es una postura que recuerda algunas de las observaciones de Hans Küng (2004, p. 65): «El conocimiento de las otras religiones y de sus interlocutores, desarrolla un gran papel y en consecuencia esto significa que ya en las escuelas, lo más temprano posible, se debería informar y discutir de las otras religiones. Se debería conocer al menos en sus rasgos elementales la doctrina de fe del otro, que no suele ser tan difícil de comprender». El texto de Küng (2004) tiene un título emblemático: *¿Por una ética mundial? Religión y ética en los tiempos de la globalización*, que resume bien el nudo crucial que estamos tratando de desarrollar:

- El conocimiento de las «otras» religiones permite que todos abordemos una comparación serena y una alfabetización religiosa que es también una alfabetización en los procesos democráticos.
- No se trata de llegar a una nueva religión, fruto de una reducción de las diferencias siguiendo una lógica sincrética del mínimo común denominador.
- Toda religión y toda vivencia religiosa (realidades nunca estáticas, pero siempre en continua mutación) pueden y deben operar para la construcción de una ética compartida mundial que permita el gobierno democrático de los procesos de

globalización y de *glo-calización.*

Por lo demás, precisamente es a esto hacia lo que han mirado y miran también los encuentros de diálogo interreligioso que se han organizado en los últimos años. Piénsese, por ejemplo, en los encuentros interreligiosos de Asís en 1986, en el 2002 y en 2011. En el transcurso de esos encuentros y diálogos ninguna de las religiones presentes pensó incurrir en los tres clásicos errores posibles en estas situaciones:

1. *Sincretismo:* mezcla de elementos de una religión con aquellos de otras religiones, o mejor: búsqueda reduccionista de la unidad a través de un acercamiento del tipo «mínimo común denominador».
2. *Indiferentismo:* visión según la cual toda religión es fundamentalmente tan buena y correcta (o mala) como cualquier otra y que por tanto la interacción y el diálogo son inútiles.
3. *Relativismo:* convicción de que no existe ninguna verdad religiosa absoluta o universal (con rasgos muy similares al indiferentismo), de modo que cualquier religión puede ser correcta y verdadera para una cultura o un periodo histórico, mientras que las demás religiones (o ninguna religión) pueden ser correctas para otras culturas o periodos.

Los encuentros de Asís, por el contrario, han puesto en evidencia que el diálogo entre religiones puede llevar a la identificación de una serie de objetivos comunes que pueden ser compartidos por todos:

- El respeto recíproco
- El rechazo a la violencia
- El esfuerzo común por el respeto a la dignidad humana
- El esfuerzo común por la paz, la justicia, la lucha contra la pobreza, el esfuerzo por la salvaguarda de lo creado, etc.

Se trata, como se puede ver, de esfuerzos comunes que nacen no tanto de una síntesis o acuerdo previo en torno a una única posición religiosa, sino de temas concretos compartidos por todos, cada uno a partir de su propia posición. En resumen, se trata de reconocer la necesidad de que, partiendo de vivencias religiosas y vitales diferentes, sea posible trabajar juntos por el bienestar de todos, en pos de la construcción conjunta de un mundo que sea una casa común de las diferencias.

Indicaciones didácticas: ¿comparar lo incomparable?

Lo que hemos presentado hasta aquí se presta, como hemos visto, a hallar su realización didáctica mediante un currículo vertical que parte de preescolar y llega hasta

los 18 años.

La presentación del *Syllabus* y del currículo de Bradford ofrece suficientes y claras indicaciones a los profesores que pretendan emprender esta vía. Podemos solo subrayar algunos aspectos, algunas pistas preferentes de trabajo, que el profesor contextualizará en base a la edad de sus propios alumnos y teniendo presente el contexto específico en el que opere.

a) Los datos 'de facto' y la diversidad existente

El primer recurso posible para iniciar un itinerario ligado al *Syllabus* de Bradford es comprobar cuántas religiones distintas entran cada día en nuestro grupo clase. En muchas escuelas de la ciudad donde vivo se trata al menos de las siguientes religiones: catolicismo, cristianismo evangélico (metodistas y valdenses), cristianismo ortodoxo, cristianismo pentescostal —en particular con distintas comunidad «Jesus our Lord», que frecuentan sobre todo africanos— judaísmo, islam, sij, confucianismo, budismo y animismo.

Se trata de una riqueza enorme, que no puede compararse en el sentido clásico del término, sino que debe ponerse en relación, debe valorarse, se debe dejar que emerja. En una situación como ésta se puede entender hasta qué punto las polémicas del tipo «crucifijo sí/crucifijo no» son estériles y presuntuosas. Si la escuela debe convertirse en la casa común en las que todo alumno se reconozca y se encuentre a gusto, será necesario no quitar (el crucifijo, en este caso) sino, más bien, añadir. Añadir símbolos identitarios que le permitan a cada alumno que vive en ese aula sentirse como en casa, reconocerse sin, por eso, despreciar los símbolos de los demás chicos o incluso la ausencia de símbolos de otros.

Uno los recursos que en los últimos años se ha puesto a disposición de las escuelas en este sentido —y lo cito a título de ejemplo—, son los calendarios religiosos y multiculturales que señalan las fechas importantes de cada religión, sin que esto pretenda invitar a comparar lo incomparable ni menos aún a comparar las demás religiones con el catolicismo. De hecho, se podría afirmar que las religiones no se pueden comparar entre sí, pero eso no es lo que cuenta en clave educativa. Lo que cuenta en este contexto es que las diversas experiencias religiosas se conozcan entre sí, porque solo de ese modo los estudiantes pueden comprender mejor las motivaciones que a menudo se hallan en la base de acciones, de formas de ser y de valores que pertenecen a sus propios compañeros.

b) El territorio y su riqueza

El segundo gran recurso está constituido por el territorio y la presencia en éste de lugares especiales, lugares de culto, momentos de fiesta, de visita, etc. Volviendo al ejemplo de la ciudad en la que vivo, puedo hacer un listado de los siguientes lugares de

culto presentes, a muy poca distancia el uno del otro: muchísimas iglesias católicas, dos iglesias protestantes, un templo metodista, una iglesia ortodoxa, un templo de los testigos de Jehová, una sinagoga histórica, dos mezquitas e iglesias pentecostales de Nuestro Señor Jesucristo de la Fe Apostólica. El templo sij está, en cambio, a bastante distancia, en una provincia limítrofe, en los márgenes del rio Po. Cada una de estas realidades tiene a un/a responsable a quien se puede entrevistar, es un lugar que se puede visitar, conserva objetos sagrados y permite el encuentro directo con experiencias de fe vividas por los distintos chicos del mismo grupo clase.

c) Textos sagrados

Toda biblioteca (aunque quizás no las escolares) conserva los textos sagrados de muchas religiones. Acceder directamente a las fuentes, ampliar nuestros propios conocimientos yendo a la búsqueda de los cimientos y de las consecuencias filosóficas, antropológicas y culturales de las distintas religiones constituye una posibilidad de enriquecimiento común que atañe, en particular a los alumnos más mayores. El debate que se desarrolla en cada ciudad en torno a la posibilidad (como si se tratara de una concesión y no de un derecho garantizado constitucionalmente) de construir una mezquita puede ser un buen ejemplo de «ejercicio argumentativo» en el que poner a prueba no solo lo que se ha aprendido, sino también las propias emociones, lo que se ha comprendido y los propios prejuicios.

d) Construir esa casa común

En definitiva, cada escuela debe poder ser el lugar en el que se aprenda a construir la casa común de las diferencias, por tanto también de las diferencias religiosas. Esto puede y debe suceder tanto a nivel de reglamento del instituto como proporcionando una visibilidad y un reconocimiento a la pluralidad de presencias.

Una forma que algunas escuelas han adoptado correctamente, por ejemplo, es la suspensión de las clases para la fiesta religiosa de la/de las comunidades más representativas de la escuela.

Como se sabe, la legislación italiana ya reconoce en el ámbito escolar las festividades judías más importantes. Se trata de dar un paso más: cada escuela, en el momento en el que decide de forma autónoma el calendario escolar, debería preguntarse, por ejemplo, si suspender o no las clases para el final del Ramadán en el caso de que cuente con un significativo número de alumnos de religión islámica.

Personalmente, creo también que en toda escuela, como en el Palacio de Cristal de la ONU, debería haber un lugar de silencio, de retiro y meditación no marcado con los signos de una sola religión, sino con muchos signos o ninguno. Un lugar en el que quien lo desee, a cualquier hora del día, pueda acercarse para estar en silencio y meditar. En el Palacio de Cristal de la ONU, la sala de la quietud es un lugar «vacío», en el centro tiene

una gran roca tocada por un rayo de luz. Al inaugurar la sala de la quietud, el entonces secretario de la ONU, Hammarskjöld, dijo: «Según un antiguo dicho, el sentido de un vaso no es su recipiente, sino el vacío. Esta sala es justamente así. La sala está dedicada a quienes se acercan aquí para llenar el vacío con aquello que logran hallar en el centro interior de la quietud».

Un lugar-símbolo que remite al esfuerzo y a la alegría del ser y que es un preludio y un anticipo para la tarea común de vivir juntos en el respeto mutuo y en el compromiso solidario.

Conclusión

A través del itinerario descrito hasta aquí, puede correrse en más de una ocasión, en la actividad didáctica, el riesgo de comparar las distintas experiencias religiosas según modalidades «coloniales», esto es: construyendo clasificaciones y distribuyendo certificados de supremacía o tan solo de aceptación. Es un riesgo que hay que evitar cuidadosamente.

El itinerario que se ha señalado, de hecho, mira a la formación de la sabiduría de todo sujeto que tenga la necesidad intrínseca de una *alfabetización religiosa* (aunque no comparta ninguna de las confesiones) como garantía de una adquisición potencial de competencias cívicas y democráticas. Las mismas que el Parlamento y la Comisión Europea han situado en la base de una posible y cada vez más urgente reforma de la escuela (véase la **ficha 5.3**).

‘Compartir el mundo’, como dice Luce Irigaray (2008) y aprender a construirlo juntos como sostienen muchos documentos y muchas reflexiones interculturales (véase Amatucci, 2008; Tosolini, Brunello y Giusti, 2009; Tosolini, Giusti y Papponi Morelli, 2007): ése es el desafío al que se enfrentan las religiones y las vivencias de los hombres y de las mujeres que se reconocen en una fe y también de quienes no se reconocen en ninguna[4].

Se trata de empezar a perseguir esa sabiduría sistémica que Gregory Bateson, al llegar al final de su vida, trató de señalar en las consideraciones que se recogieron en su obra póstuma: *Dove gli angeli esitano, Verso una epistemologia del sacro* (Bateson y Bateson, 1989). El lugar teórico del que parte Bateson es la distinción entre dos dominios de explicación —el pleroma y la Criatura—, entre materialismo fisicalista y explicación cibernética y relacional. El mundo *pleromático* es el de las fuerzas y de los hurtos (el mundo de las bolas de billar); de ése solo podemos sacar solo metáforas incorrectas, que resultan inadecuadas para explicar el mundo humano o la historia natural. El lenguaje de la criatura es el de la epistemología compleja que nace de la cibernética, basada en las ideas de totalidad relacional, de autocorrección, y sobre todo de la idea de información. La información es una diferencia que genera diferencia, como sostiene Bateson, una noción que remite a una fuente lógica que es distinta respecto a las de las «cantidades» o de las «fuerzas» (De Biasi, 2007, p. 126 y ss.). Da ahí la necesidad de cambiar también

de registro lingüístico, de modalidad narrativa: *Dove gli angeli esitano* (Bateson y Bateson, 1989) no es el manifiesto de una nueva ciencia, sino una narración abierta, un diálogo dentro de un diálogo, una «historia dentro de otra historia». El texto es rico en anécdotas, *excursus* autobiográficos, diálogos y metálogos[5] que evidencian la necesidad de utilizar procedimientos congoscitivos no lineales, sino de carácter abierto, dialógico y narrativo. Una secuencia de exploración más semejante a una señal lúdica que a un algoritmo.

FICHA

Las competencias sociales y cívicas

Competencias clave para el aprendizaje permanente. Recomendación del Parlamento y del Consejo europeos del 18 de diciembre del 2006

- ¿Qué son?

Dado que la globalización sigue planteándole a la Unión Europea nuevos desafíos, cada ciudadano tendrá que disponer de una amplia gama de competencias clave para adaptarse de una forma flexible a un mundo en rápida mutación y caracterizado por una fuerte interconexión.

La educación en su doble papel —social y económico—, es un elemento determinante para segurar que los ciudadanos europeos adquieran las competencias clave necesarias para adaptarse con flexibilidad a tales cambios. En particular, partiendo de las distintas competencias individuales, es necesario responder a las distintas exigencias de los alumnos, asegurando la paridad y el acceso a aquellos grupos que, a causa de las desventajas educativas determinadas por circunstancias personales, sociales, culturales y económicas, requieren de un apoyo particular para realizar sus potencialidades educativas. Ejemplos de estos grupos son, las personas con escasas competencias de base, en particular con exiguas capacidades de escritura, los jóvenes que abandonan de forma prematura la escuela, los parados de larga duración y quienes se reincorporan al trabajo tras un largo periodo de ausencia, los ancianos, los migrantes y las personas con diversidad funcional.

- ¿Cuáles son?

1) Comunicación en la lengua materna
2) Comunicación en lenguas extranjeras

3) Competencia matemática y competencia de base en ciencia y tecnología
4) Competencia digital
5) Aprender a aprender
6) Competencias sociales y cívicas
7) Espíritu de iniciativa y de emprendedor
8) Conciencia y expresión cultural

- Competencias sociales y cívicas

Incluyen competencias personales, interpersonales e interculturales y atañen a todas las formas de comportamiento que permiten que las personas participen de modo eficaz y constructivo en la vida social y laboral, en particular en la vida en sociedad, cada vez más diversificada, así como a la hora de resolver conflictos cuando sea necesario. La competencia cívica dota a las personas de los instrumentos para participar plenamente en la vida civil gracias al conocimiento de los conceptos y de las estructuras sociopolíticas y en el compromiso para una participación activa y democrática.

- Conocimientos, habilidades y actitudes esenciales ligadas a dichas competencias
  a) La competencia social está vinculada al bienestar personal y social y requiere la conciencia respecto a lo que deben hacer los individuos para lograr una salud física y menta óptima, entendidas también como un recurso para ellos mismos, para su propia familia y para el entorno social inmediato de pertenencia y el conocimiento del modo en que un estilo de vida sano puede contribuir a ello. Para una eficaz participación social e interpersonal es esencial comprender los códigos de comportamiento y las maneras generalmente aceptadas en distintos ambientes y sociedades (por ejemplo, en el trabajo). Igual de importante es conocer los conceptos de base que atañen a los individuos, los grupos, la sociedad y la cultura. Además es esencial comprender las dimensiones multiculturales y socioeconómicas de las sociedades europeas y el modo en que la identidad cultural nacional interacciona con la identidad europea.

     La base común de esta competencia comprende la capacidad de comunicarse constructivamente en distintos ambientes, de mostrar tolerancia, de expresar y de comprender distintos puntos de vista, de negociar con la capacidad de generar confianza y de estar en consonancia con los demás. Las personas deberían ser capaces de superar las frustraciones y de expresarlas de forma constructiva y

deberían también distinguir entre la esfera personal y la profesional.

La competencia se basa en la actitud para la colaboración, la asertividad y la integridad. Las personas deberían sentir interés por el desarrollo socioeconómico y la comunicación intercultural, y deberían apreciar la diversidad y respetar a los demás para estar preparadas para superar los prejuicios y buscar el consenso.

b) La competencia cívica se basa en el conocimiento de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles, tal y como se formulan en la Declaración de los Derechos fundamentales de la Unión Europea y en las declaraciones internacionales y del modo que se han aplicado por parte de diversas instituciones a nivel local, regional, nacional, europeo e internacional. Esta comprende el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como de los principales eventos y tendencias de la historia nacional, europea y mundial. Además se debería desarrollar la conciencia de los objetivos, de los valores y de las políticas de los movimientos sociales y políticos. Y es igualmente esencial el conocimiento de la integración europea, así como de las estructuras, de los principales objetivos y de los valores de la UE, así como una conciencia de las diversidades y de las identidades culturales en Europa.

Las habilidades en materia de competencia cívica atañen a la capacidad de comprometerse de forma eficaz con los demás en la esfera pública, así como para mostrar solidaridad e interés por resolver los problemas que atañen a la colectividad local y a la comunidad ampliada. Esto comporta una reflexión crítica y creativa y la participación constructiva en las actividades de la colectividad o del entorno, como también la toma de decisiones a todos los niveles, desde el local al europeo, pasando por lo local, en particular mediante el voto.

El pleno respeto por los derechos humanos, entre los que está el de la igualdad, base de la democracia, la conciencia y la comprensión de las diferencias entre sistemas de valores de distintos grupos religioso o étnicos, ponen las bases para un planteamiento positivo. Eso significa manifestar tanto un sentimiento de pertenencia al lugar en el que se vive, al propio país, a la UE y a Europa en general y al mundo, así como la disponibilidad para participar en el proceso democrático de toma de decisiones a todos los niveles. Esto implica el hecho de demostrar el sentido de la responsabilidad, así como la comprensión y el respeto por los valores compartidos, necesarios para asegurar la cohesión de la comunidad, así como el respeto por

los principios democráticos. La participación constructiva comporta también actividades civiles, el apoyo a la diversidad social, a la cohesión y al desarrollo sostenible y una disponibilidad para el respeto a los valores y a la esfera privada de los demás.

Extraído de Mappe per il viaggio: il curriculo de Simone Giusti y Marcella Cappuccini (2007)

Hija:	Papá, ¿nuestras conversaciones tienen reglas?
Padre:	(…) Si se tratara del ajedrez o del baloncesto, podría decirte cuáles son las reglas, y podríamos dejar de jugar y ponernos a discutir sobre ellas. Y podríamos después empezar una nueva partida con las nuevas reglas. ¿Pero a qué reglas deberíamos obedecer entre las dos partidas, mientras estamos discutiendo las reglas?
Hija:	No entiendo
Padre:	El hecho es que el objeto de estas conversaciones es el de descubrir las reglas. Es como la vida: un juego cuyo objetivo es descubrir las reglas que constantemente cambian y no se pueden nunca descubrir.
Hija:	Pero a eso yo no lo llamo un juego, papá.
Padre:	Quizás no. Pero yo lo llamaría un juego (*game*), o en todo caso un jugar (*play*). (Bateson, 1977, pp. 53-54).

Por tanto hay un lugar, un espacio, en el que los ángeles vacilan, Un lugar donde el confrontar y el acto de comparar utiliza nuevos lenguajes y asume la limitación y el sentido del límite como un paradigma propio. Un espacio en el que, como escribe Leopardi, «me sobreviene lo eterno». Un lugar donde la comparación se vuelve generativa, donde la diferencia trae al mundo la diferencia.

Las reflexiones recogidas representan para Bateson un desplazamiento filosófico radical, un razonamiento epistemológico sobre el proceso que genera las metáforas, un cuestionamiento en torno a los límites del conocimiento, en torno a aquello que «el poeta sabe mucho mejor que el biólogo».

Será bello despedirse de las complejas pero apasionantes propuestas de este capítulo dejando constancia de las palabras de un poeta.

En la selección de poemas, emblemáticamente titulada *Mappa del nuovo mondo*, el poeta mestizo y premio Nobel de la literatura en 1992, Derek Walcott (1987, p. 99)[6], escribe así:

El tiempo vendrá	*The time will come*
cuando, con gran alegría,	*when, with elation*
tú saludarás al tú mismo que llega	*you will greet yourself arriving*
a tu puerta, en tu espejo,	*at your own door, at your own mirror*
y cada uno sonreirá a la bienvenida del otro,	*and each will smile at the other's welcome,*
y dirá, siéntate aquí. Come.	*and say, sit here. Eat.*

Seguirás amando al extraño que fue tú mismo.
Ofrece vino. Ofrece pan. Devuelve tu amor
a ti mismo, al extraño que te amó
toda tu vida, a quien no has conocido
para conocer a otro corazón,
que te conoce de memoria.
Recoge las cartas del escritorio,
las fotografías, las desesperadas líneas,
despega tu imagen del espejo.
Siéntate. Celebra tu vida.

You will love again the stranger who was your self.
Give wine. Give bread. Give back your heart
to itself, to the stranger who has loved you
all your life, whom you ignored
for another, who knows you by heart.
Take down the love letters from the bookshelf,
the photographs, the desperate notes,
peel your own images from the mirror.
Sit. Feast on your life.

Por lo tanto, *the time will come…Sit. Feast on your life…*

TABLA 5.1
El Syllabus de Bradford

Nivel	Núm. horas anuales que se plantea inicialmente	*Focus*	Objetivos generales de aprendizaje		Unidades de aprendizaje
			Sobre las religiones *Learning about*	De las religiones *Learning from*	
1	36 horas (Alumnado de 5 años)	Cristianismo y al menos otra de las seis religiones	Identificar libros y palabras especiales de las religiones que se toman en consideración. Saber narrar historias de las religiones que se toman en consideración y reconocer algunos símbolos	Reflexionar sobre la propia identidad y experiencia. Desarrollar sensibilidad respecto a lugares, objetos y relatos especiales. Reconocer ejemplos de un buen o un mal comportamiento	1. Yo mismo 2. Nuestro mundo 3. Personas especiales 4. Lugares especiales 5. Días especiales 6. Objetos preciosos
1-2			Hablar y/o escribir sobre algunas de las enseñanzas clave que se han recibido sobre las dos religiones estudiadas. Hablar y/o escribir sobre lugares, objetos y días especiales. Demostrar que se ha comprendido globalmente el significado de algunos símbolos	Prestar atención a la presencia de otras religiones junto a la que se practica y/o se conoce y demostrar respeto por lo que es «especial». Reflexionar sobre la propia experiencia a la luz de las narraciones religiosas. Reconocer y prestar atención a ejemplos de buen y mal comportamiento en los personajes sobre los que se narra y en la propia experiencia	

Nivel	Núm. horas anuales que se plantea inicialmente	*Focus*	Objetivos generales de aprendizaje		Unidades de aprendizaje
			Sobre las religiones *learning about*	De las religiones *learning from*	
2	45 horas Primer y segundo año de primaria (Alumnado de 6-8 años)	Cristianismo, al que se añaden elementos de conocimiento de otras dos religiones	Aprender el uso de la correcta terminología a la hora de hablar o al escribir los contenidos religiosos. Usar la terminología correcta hablando de días, objetos especiales y saber que diferentes religiones pueden tener elementos en común. Comprender que el significado y el sentido pueden expresarse de distintos modos	Establecer conexiones entre la propia experiencia y la de los demás. Reflexionar sobre lo que significan los términos «especial» y «significativo» en la propia vida y descubrir que hay muchas preguntas complejas y difíciles. Empezar a comprender lo que es «justo» o «equivocado» en relación a narraciones religiosas	1. Libros especiales 2. Lugares de culto 3. Peregrinajes 4. Justo o equivocado 5. Creación y ambiente
2-3			Comprender el significado de palabras clave aprendidas en el estudio de las religiones. Comprender y establecer conexiones entre prácticas religiosas de al menos dos religiones. Comprender algunos de los modos en que las distintas	Reflexionar y establecer vínculos entre el sentido de algunas experiencias y las de personajes presentes en las narraciones religiosas. Reflexionar sobre nuestros propios planteamientos morales y ponerlos en relación con el significado	
			confesiones se representan en las narraciones, en los símbolos, en los lenguajes y en los ritos	que se les atribuye en las distintas religiones	
3	45 horas anuales Segundo ciclo de primaria (Alumnado de 8-10 años)	Junto al cristianismo se presentan otras dos religiones. Cuando terminen la escuela primaria los niños habrán recibido informaciones suficientes y bastante significativas sobre las seis religiones presentadas	Profundizar en el conocimiento de elementos clave de las diversas religiones. Descubrir el significado de cultos, ritos y valores en las distintas religiones y analizar comparativamente las religiones estudiadas. Explicar cómo las distintas confesiones atribuyen significado a símbolos, historias y lenguajes	Plantear preguntas de sentido respecto a la propia vida y la de los demás. Reflexionar sobre la necesidad de sentido y de proyecto en la propia vida. Razonar sobre cuestiones éticas tomando en consideración distintos puntos de vista respecto al mismo problema	1. Libros sagrados 2. Lugares de culto 3. Peregrina-ciones 4. Personas especiales 5. Ritos de iniciación 6. Símbolos

Nivel	Núm. horas anuales que se plantea inicialmente	*Focus*	Objetivos generales de aprendizaje		Unidades de aprendizaje
			Sobre las religiones *learning about*	De las religiones *learning from*	
4	Tiempo mínimo: 5% del tiempo escolar total. (Alumnado de 14-16 años)	Prevé un estudio sistemático de las seis religiones con capacidades adecuadas de profundización y de comparación	Identificar las principales enseñanzas y credos de las distintas religiones y establecer comparaciones entre distintos puntos de vista. Identificar y utilizar un lenguaje correcto para exponer el significado religioso de prácticas, testimonios, lugares y objetos de las religiones estudiadas. Explicar el significado de textos y símbolos en relación a las religiones estudiadas	Reflexionar sobre la presencia de la religión en el propio desarrollo cultural y humano. Plantear preguntas y hallas respuestas de sentido y significado en relación a las enseñanzas de las religiones. Reflexionar sobre la propia visión ética y buscar la legitimación del propio punto de vista	1. Religión/es local/es 2. Relaciones, amistad, intercambios 3. Justicia, caridad, compartir 4. ¿Qué entendemos por buena vida? 5. Los «credos»
5	Tiempo mínimo: 5% del tiempo escolar total. (Alumnado de 16-18 años)	Profundiza en las temáticas abordadas con anterioridad	Poner en relación las enseñanzas y los distintos credos con las fuentes que los legitiman. Situar confesiones, prácticas, estilos	Valorar la relevancia de la relación de las religiones en la comprensión de sí mismos, de las comunidades del mundo en el que vivimos.	1. Preguntas sobre la verdad y el sentido

Nivel	Núm. horas anuales que se plantea inicialmente	*Focus*	Objetivos generales de aprendizaje		Unidades de aprendizaje
			Sobre las religiones *learning about*	De las religiones *learning from*	
			de vida en relación a su contexto religioso, histórico, cultural y social. Comprender los distintos textos religiosos y reconocer sus elementos fundamentales	Reflexionar sobre la pluralidad de valores	2. Religión y bioética 3. Religión y conflictos 4. Religión y relaciones 5. Religiones y derechos humanos
5-6			Demostrar una comprensión articulada y orgánica de las distintas religiones y del modo en que estas se viven por parte de varias comunidades. Explicar los elementos de unión y de diferenciación entre las distintas religiones, reconocer los diferentes modos de expresión y explicar las distintas interpretaciones respecto a los textos sagrados o respecto a otras fuentes	Reflexionar sobre la manera en que las religiones brindan las bases «holísticas» para satisfacer las necesidades de identidad de sus propios seguidores. Articular en profundidad preguntas sobre el sentido de la vida. Referir los principios éticos a las religiones y valorar su aportación para el desarrollo de los diversos puntos de vista expresados por las distintas confesiones	
6	Tiempo mínimo: 2'5% del tiempo escolar total. (Alumnado de 16-18 años)	Se abordan, en particular, cuestiones éticas y filosóficas relativas a las varias religiones	Poseer una comprensión profunda de las enseñanzas religiosas y saber comparar la visión religiosa con los puntos de vista éticos y filosóficos. Comparar una serie de prácticas y estilos de vida identificando modelos, semejanzas y diferencias. Comprender la diversidad de las expresiones religiosas, establecer conexiones, formar esquemas coherentes y análisis comparativos	Reflexionar y expresar de un modo articulado y claro las diferencias y los puntos en común entre la propia visión del mundo y la brindada por las religiones. Formular preguntas complejas y buscar respuestas en relación al significado de la vida analizando entre la pluralidad de fuentes y puntos de vista. Expresar el propio punto de vista y desarrollar ulteriores preguntas sobre los deberes morales partiendo de diversas fuentes y diversas confesiones	1. Estudio local sobre el tema: «Una comunidad con muchas confesiones» 2. Valores y estilos de vida 3. Religiones, filosofía, experiencia 4. Acercamiento a las nuevas religiones y a las religiones minoritarias

<table>
<tr><th rowspan="2">Nivel</th><th rowspan="2">Núm. horas anuales que se plantea inicialmente</th><th rowspan="2">Focus</th><th colspan="2">Objetivos generales de aprendizaje</th><th rowspan="2">Unidades de aprendizaje</th></tr>
<tr><th>Sobre las religiones
learning about</th><th>De las religiones
learning from</th></tr>
<tr><td colspan="6">El tiempo indicado debe utilizarse de una forma flexible: el Syllabus prevé explícitamente que la educación religiosa no deba considerarse de una forma rígida como una clase semanal durante todo el curso escolar. El profesor puede poner en marcha planteamientos multidisciplinares en base a los obejtivos y a los contenidos fijados, para que el proyecto sea verdaderamente formativo y no se entienda como un simple aprendizaje curricular que se viene a sumar a los demás</td></tr>
<tr><td colspan="2">En lo que atañe a los métodos, el Syllabus da las siguientes sugerencias:</td><td colspan="4">a) Reflexión individual (valoración del silencio)
b) Discusión, comparación, relación
c) Proceso activo y participativo de enseñanza/aprendizaje con el empleo de recursos del territorio (visitas a lugares sacros o de culto, audición de testimonios privilegiados, etc.).
d) Trabajos de grupo con peer education entre alumnos que viven distintas experiencias religiosas.
e) Empleo de las artes visuales con exploración de los símbolos, los productos artísticos, monumentales, construcciones sagradas, visionado de películas, audiciones musicales.
f) Animar a la lectura de textos sagrados y literarios directamente vinculados con las cuestiones que se han investigado</td></tr>
<tr><td colspan="2">Resultados:</td><td colspan="4">Como conclusión del itinerario, los alumnos deberían ser capaces de utilizar las informaciones y los instrumentos multimedia para los fines de la investigación; esto presupone el desarrollo de las capacidades para discriminar y escoger de entre distintos recursos.
Es de esperar que los alumnos, al final del proceso formativo, sean capaces de aprender de forma autónoma, es decir: de supervisar su propio aprendizaje en lo que atañe tanto a los contenidos como al estilo cognitivo, y por tanto se les autorizará para que presenten el resultado de sus propias investigaciones de la forma que libremente decidan</td></tr>
</table>

1 El pluralismo religioso en España es también una realidad palpable en las aulas de todo el territorio. Consúltese la página web del Observatorio del pluralismo religioso en España: **http://www.observatorioreligion.es/**, así como el análisis «Diversidad religiosa y migración en la España actual», de Ana I. Planet, en la página web del CIDOB:
http://www.cidob.org/es/publicacions/articulos/anuario_de_la_inmigracion_en_espana/2011/diversidad_
[N. Trad.].

2 La asignatura «Ciudadanía y constitución» fue introducida recientemente, en vía experimental, en el currículo de la escuela italiana (art. 1, decreto legislativo 1º de septiembre del 2008, n. 137). La asignatura de «Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos» fue aprobada en el 2006 para la educación primaria y secundaria en España, pero en noviembre del 2013, con la LOMCE, desaparece del currículum [N. Trad.].

3 Se trata, obviamente, de las seis religiones más representativas en el contexto específico de la ciudad de Bradford. En otros contextos, como es obvio, las religiones que estén en el centro de un currículo como este deberían ser otras, dependiendo de la diversificada presencia de creyentes de cada contexto específico. Nótese además que dentro del «cristianismo», las distintas confesiones cristianas deben entenderse desde una óptica ecuménica. Evidentemente, también en este caso, el contexto específico tiene un valor crucial. En ciertos ámbitos el cristianismo predominante podría ser el católico, en otros el ortodoxo, y en otros el anglicano o reformado/protestante/ evangélico; depende del mapa del territorio que se realice en la fase preparatoria.

4 Aquí no nos es posible profundizar en este punto, pero en este contexto se podría analizar la diferencia entre diálogo intercultural y diálogo ecuménico; véase, por ejemplo, Salvarani (2008) y Colombo (2009).

5 «Metálogo es una conversación sobre un tema problemático. Esta conversación debería darse de modo que sean relevantes no solo las intervenciones de los participantes, sino la estructura misma de toda la discusión» (Bateson, 1977, p. 33).

6 Traducción castellana de César Eduardo Cabello Salazar del poema de Walcott «El tiempo del amor», consúltese en **http://es.scribd.com/doc/96531095/Derek-Walcott** [N. Trad.].

SEXTO CAPÍTULO

Comparar en el ámbito de la geografía. ¡Oh, dios mío… se me ha «reducido» el mundo!

La geografía es una de esas ciencias que, con el advenimiento de las nuevas tecnologías, se ha visto obligada a revisar de forma radical algunos de sus propias ideas de base.

Pero no por eso ha desaparecido, como otras disciplinas escolares, piénsese en la dactilografía o en la taquigrafía hasta hace pocos años.

Ciertamente ya no hay muchas tierras desconocidas por descubrir ni islas ni atolones que cartografiar; los satélites que realizan mapas del globo de una precisión milimétrica no tienen necesidad del auxilio de un geógrafo físico.

En su evolución, la geografía se ha convertido en una ciencia de síntesis, una de esas ciencias de la complejidad a la que hace referencia el paradigma educativo de Edgar Morin (2000; 2001) y debería revestir un papel crucial en el proceso formativo contemporáneo.

En este último y breve capítulo ofreceremos algunas sugerencias metodoló-gico-didácticas y operativas referidas a las operaciones mentales de la comparación en el ámbito de la ciencia sistémica y de síntesis que es la geografía.

Introducción, ¿dónde está el mapa más bello del mundo?

En 1956, el geógrafo y cartógrafo flamenco Gérard de Cremer, conocido como Gerardus Mercator (Mercator, en la forma italianizada) propuso un mapa del mundo (planisferio) que resultó particularmente adecuado para los navegantes, pero que distorsionaba gravemente las superficies de los territorios a medida que se alejaba de la zona ecuatorial y se iba acercando a los polos terrestres.

En 1973, un historiador alemán, Arno Peters, propuso una nueva proyección que permitía una reproducción exacta de las áreas efectivamente ocupadas por las masas continentales, pero que presentaba la desventaja de un efecto de distorsión vertical muy evidente.

Respondiendo a las críticas recibidas por parte de quienes percibieron la enorme diferencia entre ambos mapas, Peters hizo notar que la proyección de Mercator situaba a Europa en primer plano (haciendo que pareciera, por ejemplo, más extensa que América

del Sur, que es el doble de grande) y había empequeñecido el hemisferio sur del mundo. El planisferio de Peters nace de un planteamiento cultural, más que de un planteamiento cartográfico. En el intento de educar a las personas en la globalización, Peters afirmó que ya no hacía falta «contemplar el mundo con los ojos de nuestro país, sino contemplar nuestro país con los ojos del mundo».

El mapa de Peters (Nanni y Surian, 1995) se hizo muy famoso porque se publicó en el «Informe Brandt», en 1980, en el que la comisión de la ONU, presidida por Willy Brandt, exhortaba a los países ricos (el Norte del mundo) para que se comprometieran a apoyar el desarrollo, pero sobre todo superaba la tripartición, hasta entonces al uso, para describir los países del mundo (Primer Mundo, Segundo Mundo y Tercer Mundo) proponiendo la distinción «Norte-Sur». Una distinción superada a partir de 1990 con la aparición del primer «Informe sobre el desarrollo humano» de la UNDP (*United Nations Development Programme*).

Indicaciones didácticas

Según la edad de los alumnos con los que se trabaja, las experiencias didácticas que se pueden llevar a cabo son múltiples y variadas, y todas se basan en el intento de comprender cómo los mapas geográficos no son otra cosa que proyecciones de nuestros mapas culturales y mentales.

Para Mercator, Europa era el centro del mundo y los mapas debían servir para la navegación. Se trata de un mundo distorsionado al que Peters responde con una proyección que asume una distorsión distinta.

Poner ambos mapas uno al lado del otro obliga a una inmediata comparación «espontánea» que, paso a paso, debe ir asumiendo un valor crítico. A partir de la conciencia de que no existe el mapa «perfecto» y objetivo, como bien se puede demostrar reproduciendo la proyección cilíndrica y *centrográfica* que Mercator realizó. Se trata de un experimento muy simple cuya realización implica tan solo un folio plegado como un cilindro, dentro del cual se pondrá una esfera iluminada que proyectará unos dibujos que se habrán preparado antes sobre la superficie del mapa para poner en evidencia el proceso de distorsión.

Todo esto después se puede comparar con los mapas del mundo del Google Earth, el programa que Google ha puesto a disposición gratuitamente y que permite sobrevolar toda la tierra y observar imágenes de satélite, mapas, terrenos y edificios en 3D; desde las galaxias en el espacio hasta los cañones de los fondos marinos. La última versión permite también explorar contenidos geográficos complejos, guardar los lugares que se han visitado durante el *tour* y compartirlos con otros usuarios. Encontrarse, buscarse, perderse y realizar mapas; hacer el «zoom» en el Google Earth permite que tomemos conciencia inmediata del hecho que todo estemos sobre el mismo planeta y que el globo es nuestra única balsa posible.

Jugar con el GPS

¿Dónde estás? Ontología del teléfono móvil es el título de un hermoso libro de Maurizio Ferraris (2008). El punto de partida de la reflexión de Ferraris es precisamente éste: hasta el advenimiento del teléfono móvil nadie le había preguntado nunca a la persona a la que telefoneaba dónde estaba. Cuando llamaba a mi madre a su teléfono fijo, por ejemplo, era obvio que si me respondía era porque se hallaba físicamente en un determinado punto al Noreste del país, donde la carretera provincial se adentra hacia los valles del Cornappo. Hoy esto ya no es así; quienes me llaman al móvil no saben dónde estoy. Podría estar a la vuelta de la esquina (cosa que a veces sucede por azares de la vida) o bien a miles de quilómetros. De ahí la pregunta: «¿Dónde estás?».

Desde el 2005 —año de la publicación original del libro de Ferraris—, los móviles han cambiado muchísimo. Gracias al proceso de desarrollo tecnológico sin freno, los móviles son en realidad *devices* (dispositivos) que condensan en un solo aparato las funciones de ordenador, teléfono, navegador por satélite, reproductor (y productor) de sonidos, imágenes, vídeos, punto de acceso G o Wi-Fi. Además de todo eso, obviamente, este monstruo tecnológico nos permite telefonear y hacer videoconferencias.

El número de alumnos que posee un dispositivo como éste es del 100%. Frente a esta disponibilidad de medios, la escuela no ha sabido hacer otra cosa que prohibir el uso del móvil en las aulas. Cosa completamente comprensible cuando se está realizando un examen oficial, pero demencial si se está trabajando, por ejemplo, sobre la comunicación (como el análisis de la semántica y de la sintaxis de la comunicación vía *sms*, más allá de los gritos escandalizados de los profesores, que no recuerdan que la primera fase documentada del italiano vulgar se parece más a un *sms* que a las poesías de Pascoli: «Sao ke delle terre, per kelle fini que ki contente, trenta anni le possette parte sancti Benedicti», Capua, 930 d. C.) o bien se están abordando temas artísticos, musicales, multimedia o geográficos. Y podríamos seguir con el listado y las ejemplificaciones.

Uno de los ejercicios más interesantes, casi foucaultiano —el Foucault (1978; 2005) de la biopolítica, del biopoder y del Panóptico de Bentham— es el de comprobar que a menudo no somos nosotros quienes utilizamos el móvil, sino que es el móvil quien nos utiliza a nosotros. Nuestro móvil, de hecho, deja unas señales en el mundo (señales que se cartografiarán y se introducirán en mapas) y, si declaramos nuestra conformidad con que el sistema identifique nuestra posición actual se transforma en un terminal al que le llegan sugerencias publicitarias, avisos de exposiciones artísticas que sean de nuestro interés e indicaciones de bares, restaurantes y albergues.

Y todo eso porque, obviamente, nuestros «gustos» e intereses han sido trazados y «situados en un mapa» para construir un perfil de consumidor que permite a quien lo desee enviar comunicaciones o avisos cortados a medida de los gustos e intereses del destinatario.

El experimento que se puede llevar a cabo en una clase de Bachillerato (alumnos de 16-18 años) es la de tratar de engañar a quien realiza nuestro perfil. Brindando informaciones equivocadas e intencionadamente distorsionadas, es posible entender

cómo actúa. Podría suceder entonces que, al haberle brindado informaciones relativas a presuntos y relevantes intereses por la literatura sociológica referida a temas ligados con la globalización, al pasar frente a una conocida librería internacional nuestro móvil nos advierta de la presencia de una de las más surtidas librerías de la ciudad. Nosotros, en cambio, puede que pasemos por delante de la conocida librería tan solo para ir con nuestros amigos a la *happy hour* del bar de enfrente.

Otro ejemplo extremadamente interesante atañe a quienes viven en la «frontera» y cuyos móviles cambian constantemente de proveedor y de compañía telefónica. Puede suceder así que nos hallemos en Trieste, pero que en realidad nuestro móvil nos dé la bienvenida a Slovenia, o al contrario. O bien que (y esto es más difícil de entender) nos encontremos en San Marino y que la compañía considere que estamos en el extranjero, con el consiguiente y radical cambio de tarifa que eso comporta…

Aparte de los problemas éticos y de privacidad que implica (esto es la biopolítica), parece muy interesante seguir la evolución de la *ciber-geography* en la página web de Martin Dodge, un investigador de la Universidad de Manchester. Una evolución que comporta el empleo de la cartografía temática para la realización de mapas que reflejen la cantidad y la calidad de las conexiones entre distintos países del mundo, la densidad de las interacciones, etc.

Y es igualmente interesante tratar de preguntarse por qué existen unas diferencias tan vistosas entre los distintos países. Entre Italia y Sudán, por ejemplo. ¿Pero dónde encontrar las explicaciones? ¿Y cómo hacerlo?

Mientras tanto es posible visitar la página web de la *International Telecommunication Union*, que precisamente dedicó su congreso anual del 2009 a las «redes abiertas para mentes conectadas».

PNUD [2]: La geografía humana a un solo clic

Desde 1990, el PNUD, *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo,* creado en 1965, publica el más importante informe sobre desarrollo y, a partir justamente de ese año, ha definido, con el concepto de «desarrollo humano», el nuevo paradigma con el que evaluar el «desarrollo» de los países y de las poblaciones del mundo (Índice de Desarrollo Humano [IDH]). En la página web de referencia, **http://www.undp.org/**, se han publicado también los informes anuales. Pero, sobre todo, en la web **http://hdr.undp.org/en/statistics/data/** está disponible una increíble base de datos de todos los países del mundo, tanto a nivel individual como por área geográfica y por grupo, con la posibilidad de compararlos entre ellos.

Mientras escribo me doy cuenta de la dificultad intrínseca de explicarle al lector la inmensa cantidad de datos presentes en la página web del PNUD (aunque lo mismo se puede decir de cualquier página web de toda organización internacional, sea ésta el Banco Mundial, la ONU, la Unión Europea o la OCDE) y las distintas modalidades de uso comparativo.

La estructuración de los datos debería hacer que emergieran preguntas (y muchas) sobre las distintas realidades de los países que se analizan; como, por ejemplo, una comparación entre Italia, China, India, Sudán, Sudáfrica y República del Congo en torno a:

- % de adultos analfabetos
- % de niños que asisten a la escuela
- % de PIB (producto Interior Bruto) dedicado a la educación
- % de PIB para la salud
- Esperanza de vida al nacer
- Número de teléfonos fijos por cada 1000 habitantes
- Número de teléfonos móviles por cada 1000 habitantes
- Índice de PPA (Paridad de Poder Adquisitivo) *per capita*

Una *comparación* semejante podría y debería permitirnos definir algunas líneas de investigación que fueran capaces de brindar respuestas y explicaciones a las preguntas que se generan a partir de la comparación entre países, partiendo de un número teórico altísimo de indicadores. Si después se desea profundizar un poco más, los informes del PNUD servirán para brindar hipótesis de respuesta e incluso, tal vez, hasta soluciones.

«Conectando mundos» [1] y e-twinning: hacia una geografía del encuentro

Encontrarse, trabajar juntos en un proyecto compartido que conduzca a un producto final común cuando se proviene de mundos, escuelas, historias y lenguas distintas brinda la posibilidad de experimentar sobre el terreno la posibilidad de *co-construir* y negociar un mundo y una cultura diferentes.

En estos años, además de una serie de propuestas de intercambio «físico» entre alumnos, se han desarrollado muchísimo los proyectos que, mediante la tecnología, permiten a aulas de distintos países y con distintas historias trabajar juntas en proyectos comunes, a través de plataformas tecnológicas particularmente evolucionadas: proyectos culturales, como por ejemplo el de «Conectando mundos» (Galiero, 2009), que se ha centrado en la educación para una ciudadanía global, o bien el proyecto de *e-twinning* lanzado por Europa y gestionado en Italia por la agencia ex Indire[2].

Una geografía del encuentro que nos permite conocernos, apreciarnos, compararnos, negociar y trabajar juntos en la construcción de un hogar común de las diferencias en el que todos y cada uno de nosotros nos sintamos como en casa.

---

1 En castellano en el original [N. Trad.].

2 Agencia para el desarrollo de la autonomía escolar [*Agenzia per il sviluppo della autonomia scolastica*], brinda recursos de desarrollo a los profesores y centros educativos de Italia [N. Trad.].

Bibliografía

AA.VV. (2002), *Simplegadi. Percorsi del pensiero tra Occidente e Oriente,* Padova, Esedra.

Abrams P. (1985), *Sociologia storica,* Bologna, Il Mulino.

Allemann B. (1961), *Zeit und Figur beim späten Rilke,* Pfullingen, Neske.

Amatucci L. (2008), *Il percorso dell'educazione interculturale nella scuola italiana.* En AA.VV., *Le risorse interculturali della scuola,* Lecce, Pensa, pp. 31-81.

Andersen H.C. (1843), *Il brutto anatroccolo,* Torino, Einaudi. (Trad. esp.: *El patito feo.* Madrid: SM, 2005).

Ardizzone P. y Rivoltella P.C. (2008), *Media e Tecnologie per la didattica,* Milano, Vita e Pensiero.

Bacone F. (1620), *Novum Organum.* En *Opere filosofiche,* vol. 1, Bari, Laterza, 1965.

Ballabio F., De Benedetti P. y Pedrali L. (2001), *È l'ora delle religioni. La scuola e il mosaico delle fedi,* Bologna, EMI.

Baricco A. (2006), *I barbari,* Roma, La biblioteca di Repubblica. (Trad. esp.: *Los bárbaros: ensayo sobre la mutación.* Barcelona: Anagrama, 2008).

Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente,* Milano, Adelphi. (Trad. esp.: *Una unidad sagrada: pasos ulteriores hacia una ecología de la mente.* Barcelona: Gedisa, 1993).

Bateson G. y Bateson M.C. (1989), *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro,* Milano, Adelphi.

Batini F. y Giusti S. (2009), *Costruttori di storie. II convegno nazionale sull'orientamento narrativo,* Lecce, Pensa Multimedia.

Battaglia S. (1964), *Grande Dizionario della lingua italiana,* Torino, Utet.

Bauman Z. (2002a), *La società individualizzata,* Bologna, Il Mulino. (Trad. esp.: *La sociedad individualizada.* Madrid: Cátedra, 2001).

Bauman Z. (2002b), *L'istruzione nell'età postmoderna.* En Bauman (2002a), pp. 157-176. Bauman Z. (2003a), *Intervista sull'identità,* Bari, Laterza.

Bauman Z. (2003b), *Voglia di comunità,* Bari, Laterza. (Trad. esp.: *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil.* Madrid: Siglo XXI, 2.ª ed.; 2006).

Bauman Z. (2005), *Globalizzazione e glocalizzazione,* Roma, Armando.

Bauman Z. (2006), *Vita liquida,* Bari, Laterza. (Trad. esp.: *Vida líquida.* Barcelona: Paidós, 2010).

Bauman Z. (2008), *Individualmente insieme,* Reggio Emilia, Diabasis.

Berger P. (2005), *Questioni di fede,* Bologna, Il Mulino. (Trad. esp.: *Cuestiones sobre la fe: una afirmación escéptica del cristianismo.* Barcelona: Herder, 2006).

Bettini M. y Pellizer E. (2003), *Il mito di Narciso: immagini e racconti dalla Grecia a oggi,* Torino, Einaudi.

Bhabha H.K. (1994), *The Location of Culture,* London, Routledge.

Blumenberg H. (1985), *Naufragio con spettatore. Paradigma di una metafora dell'esistenza,* Bologna, Il Mulino. (Trad. esp.: *Naufragio con espectador.* Madrid: Machado, 1995).

Boccaccio G. (1996), *Genealogie deorum gentilium LIX, 1350-1367,* Milano, Mondadori. (Trad. esp.: *Genealogía de dos dioses paganos.* Madrid: Atenea, 2007).

Bock Ph.K. (1978), *Antropologia culturale moderna,* Torino, Einaudi. (Trad. esp.: *Introducción a la moderna antropología cultural.* Madrid: FCE, 1987).

Brunelli K. et al. (2007), *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'occidente,* Bologna, EMI.

Brunello P. (2007), *La bussola: l'orientamento.* En A. Tosolini, S. Giusti y G. Papponi Morelli, *A scuola di intercultura: cittadinanza, partecipazione, interazione,* Trento, Erickson.

Bruner J.S. (2001), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola,* Milano, Fel-trinelli. (Trad. esp.: *La*

educación, puerta de la cultura. Madrid: Machado, 2013).
Buber M. (1991), *L'io e il tu,* Pavia, Bonomi. (Trad. esp.: *Yo y tú.* Madrid: Caparrós, 1995).
Cambi F. (2001), *Intercultura: fondamentali pedagogici,* Roma, Carocci.
Carofiglio G. (2007), *I casi dell'avvocato Guerrieri. Testimone inconsapevole. Ad occhi chiusi. Ragionevoli dubbi,* Palermo, Sellerio.
Carotenuto A. (2000), *Amare tradire,* Milano, Bompiani. (Trad. esp.: *Amar, traicionar: casi una apología de la traición.* Barcelona: Paidós, 2001).
Cartesio R. (1628-1629), *Regole per la guida dell'ingegno.* En *Opere filosofiche,* vol. 1, Torino, Utet, 1994, p. 244.
Castegnaro A. (2008), *Religione in standby,* Venezia, Marcianum Press.
Castells M. (2008a), *La nascita della società in rete,* Milano, Università Bocconi.
Castells M. (2008b), *Mobile communication,* Milano, Guerini e Associati.
Castells M. (2008c), *Volgere di millennio,* Milano, Università Bocconi.
Castells M. (2009), *Comunicazione e potere,* Milano, Università Bocconi.
Catullo, G. (1974), *Il libro e i frammenti dei poeti nuovi,* Torino, Utet.
Ceccanti S. (2005), *Introduzione al metodo del diritto costituzionale comparato.*
Chapman R.L. (1998), *Dictionary of american slang,* New York, Harper Collins.
Ciocca D. y Ferri T. (2007), *Narrami o musa,* Milano, Mondadori.
Cipolla C. (1995), *Teoria della metodologia sociologica,* Milano, FrancoAngeli.
Clifford J. (1999), *Strade,* Torino, Bollati Boringhieri.
Coetzee J.M. (2005), *Foe,* Torino, Einaudi. (Trad. esp.: *Foe.* Barcelona: Random House, 2009).
Colombo P. (2009), *Prospettive ecumeniche dopo l'assemblea di Sibiu,* Milano, Ancora.
Cometa M. (s.f.), *Culturalstudies.it.*
Cometa M. (2004a), *Il ritorno dei cultural studies.* En Ch. Lutter y M. Reisenleitner, *Cultural studies,* Milano, Bruno Mondadori, pp. IX-XXXIV.
Cometa M. (2004b), *Dizionario degli studi culturali,* Roma, Meltemi.
Conone, *Narrazioni,* XXIV, I sec. a.C.-I sec. d.C.
Cortellazzo M. y Zolli P. (1979), *Dizionario etimologico della lingua italiana,* Bologna, Zanichelli.
Curi U. (1998), *Il mito di Narciso.*
Dal Corso M. y Sgroi P. (2008), *L'ospitalità come principio ecumenico,* Villa Verucchio, RN, Pazzini.
Dal Lago A. (1999), *Non persone. L'esclusione dei migranti in una società globale,* Milano, Feltrinelli.
Daiyun Y. (1997), *Internazionalismo e nazionalità della letteratura comparata.* En Gnisci e Sinopoli (1997), pp. 196-215.
De Biasi R. (2007), *Gregory Bateson. Antropologia, comunicazione, ecologia,* Milano, Raffaello Cortina.
De Certeau M. (2001), *L'invenzione del quotidiano,* Roma, Edizioni Lavoro.
Defoe D. (2003), *La vita e le straordinarie, sorprendenti avventure di Robinson Crusoe,* Milano, Garzanti. (Trad. esp.: *Robinson Crusoe.* Madrid: Anaya, 2011).
Deleuze G. (1971), *Differenza e ripetizione,* Bologna, Il Mulino.
De Mauro T. (1999), *Grande dizionario italiano dell'uso,* Torino, Utet.
Derrida J. y Dufourmantelle A. (2000), *Sull'ospitalità,* Milano, B.C.Dalai editore.
Devoto G. (1968), *Avviamento alla etimologia italiana: dizionario etimologico,* Firenze, Le Monnier.
Diamond J. (2005), *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere,* Torino, Einaudi. (Trad. esp.: *Colapso: por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen.* Barcelona: Debate, 2006).
Diana D. (2007), *Lo specchio di Narciso,* «Cooperativa Arca», 16 ottobre. Disponible en: **http://www.arca.coop/spip.php?article7** (Consulta: 11/4/14).
Dickinson E. (1997), *Tutte le poesie* [poema 832], Milano, Mondadori.
Diotima (1990), *Mettere al mondo il mondo,* Milano, La Tartaruga.
Dodge M. y Kitchin R. (2000), *Mapping Cyberspace,* London, Routledge.
Donzelli M. (2006), *Comparatismi e fi losofi a,* Napoli, Liguori.

Ernout A. y Meillet A. (1994), *Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots,* Paris, Klincksiek.

European Commission (Directorate General for Justice, Freedom and Security) (2007), *Handbook on integration for policy-makers and practitioners.*

Ferraris M. (2005), *Dove sei? Ontologia del telefonino,* Milano, Bompiani. (Trad. esp.: *¿Dónde estás?: Ontología del teléfono móvil.* Barcelona: Marbot, 2008).

Ferraris M. (2008), *Il tunnel delle multe. Ontologia degli oggetti quotidiani,* Torino, Einaudi.

Fideli R. (1998), *La comparazione,* Milano, FrancoAngeli.

Fink E. (1977), *La filosofia di Nietzsche,* Milano, Mondadori. (Trad. esp.: *La filosofía de Nietzsche.* Madrid: Alianza, 1996).

Fink E. (2008), *L'oasi del gioco,* Milano, Raffaello Cortina.

Foucault M. (1978), *La volontà di sapere,* Milano, Feltrinelli.

Foucault M. (2005), *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979),* Milano, Feltrinelli. (Trad. esp.: *Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979).* Madrid: Akal, 2008).

Frazer J.G. (1992), *Il ramo d'oro,* Roma, Newton & Compton. (Trad. esp.: *La rama dorada: magia y religión.* Madrid: FCE, 2011).

Freud S. (1976), *Introduzione al narcisismo,* Torino, Bollati Boringhieri. (Trad. esp.: *Introducción al narcisismo y otros ensayos.* Madrid: Alianza, 2005).

Freud S. (2008), *Introduzione al narcisismo,* Roma, Newton Compton.

Fucecchi A. y Nanni A. (2004), *Identità Plurali. Un viaggio alla scoperta dell'io che cambia,* Bologna, EMI.

Gadamer H.G. (1983), *Verità e Metodo,* Milano, Bompiani. (Trad. esp.: *Verdad y método.* Salamanca: Sígueme, 13.ª ed.; 2012).

Galiero M. (2009), *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola,* Bologna, EMI.

Galotti A. (1994), *Narciso,* «Individuazione», giugno.

Gangemi G. (1997), *Statistica comparata. Manuale per le scienze politiche e sociali,* Torino, Utet.

García-Canclini N. (1998), *Culture ibride,* Milano, Guerini e Associati.

Garelli F. (2006), *L'Italia cattolica nell'epoca del pluralismo,* Bologna, Il Mulino.

Garelli F. (2007), *La Chiesa in Italia,* Bologna, Il Mulino.

Giusti S. y Cappuccini M. (2007), *Mappe per il viaggio: il curricolo.* En A. Tosolini, S. Giusti y G. Papponi Morelli, *A scuola di intercultura: cittadinanza, partecipazione, interazione,* Trento, Erickson, pp. 117-188.

Gnisci A. y Sinopoli F. (1997), *Manuale storico di letteratura comparata,* Roma, Meltemi.

Goethe W. (1827), *Gesprächt mit Eckerman,* 31. En A. Gnisci y F. Sinopoli, *Manuale storico di letteratura comparata,* Roma, Meltemi, 1997.

Grimmitt M. (1987), *Religious education and human development: The relationship between studying religions. Personal, social and moral education,* Great Wakering-Essex, UK, McCrimmons.

Guasti L. (2002), *Apprendimento e insegnamento,* Milano, Vita e Pensiero.

Guidorizzi G. (2009), *Il mito greco,* vol. 1: *Gli dei,* Milano, Mondadori.

Habermas J. (2004), *Quel che il fi losofo laico concede a Dio (più di Rawls).*

Habermas J. (2007), *La condizione intersoggettiva,* Bari, Laterza.

Habermas J. y Taylor Ch. (2002), *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento,* Milano, Feltrinelli.

Hall A.R. (1986), *La rivoluzione nella scienza, 1500-1750,* Milano, Feltrinelli.

Hall S. (2006), *Politiche del quotidiano. Culture, identità e senso comune,* Milano, Il Saggiatore.

Haraway D.H. (1988), *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective,* «Feminist Studies», vol. 14, n. 3, pp. 575-599.

Hegel G.W.F. (1968), *Scienza della logica,* vol. II, sez. I, cap. II, nota II, trad. it di A. Moni e C. Cesa, Bari, Laterza, pp. 459-494.

Heisig J.W. (2007), *I filosofi del nulla,* Palermo, Lepos.

Interfaith Education Centre (2001-2002), *Bradford Primary Agreed Syllabus.*

Irigaray L. (1994), *La democrazia comincia a due,* Torino, Bollati Boringhieri.

Irigaray L. (2009), *Condividere il mondo,* Torino, Bollati Boringhieri.
Jullien F. (2002), *Il saggio è senza idee. O l'altro della filosofia,* Torino, Einaudi. (Trad. esp.: *Un sabio no tiene ideas o el otro de la filosofía.* Madrid: Siruela, 2001).
Kristeva J. (1990), *Stranieri a se stessi,* Milano, Feltrinelli.
Küng H. (2004), *Per un'etica mondiale? Religione ed etica nei tempi di globalizzazione,* Brescia, Queriniana. (Trad. esp.: *¿Por qué una ética mundial?: religión y ética en tiempos de globalización.* Barcelona: Herder, 2012).
Lasch C. (1981), *La cultura del narcisismo,* Milano, Bompiani. (Trad. esp.: *La cultura del narcisimo.* Barcelona: Andrés Bello, 1999).
Lasch C. (1984), *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti,* Milano, Feltrinelli.
Leopardi G. (1826), *L'infinito.* En *Secondo manoscritto autografo, Idilli,* Visso.
Lévinas E. (1990), *Totalità e infinito,* Milano, Jaca Book. (Trad. esp.: *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad.* Salamanca: Sígueme, 1997).
Lévy P. (1997), *Il virtuale,* Milano, Raffaello Cortina. (Trad. esp.: *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós, 1998).
Lewis C.T. y Short C. (1879), *A Latin Dictionary,* Oxford, Clarendon.
Ligorio B. (2003), *Come si insegna, come si apprende,* Roma, Carocci.
Livi A. (2008), *Dizionario critico della filosofia,* Roma, Società Dante Alighieri.
Maalouf A. (1999), *L'identità,* Milano, Bompiani.
Maffesoli M. (2004), *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne,* Milano, Guerini e Associati. (Trad. esp.: *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas.* México: Siglo XXI, 2004).
Magris C. (2004), *Siamo tutti Robinson Crusoe,* «Corriere della Sera», 28 novembre.
Margalit A. (1988), *La società decente,* Milano, Guerini e Associati. (Trad. esp.: *La sociedad decente.* Barcelona: Paidós, 2010).
Marradi A. (2007), *Metodologia della ricerca sociale,* Bologna, Il Mulino.
Marshall T.H. (1976), *Cittadinanza e classe sociale,* Torino, Utet.
Martiniello M. (2000), *Le società multietniche,* Bologna, Il Mulino.
Masson-Oursel H. (1923), *La philosophie comparée,* Paris, Alcan.
Medici D. (2001), *Che cosa fare della letteratura? La trasmissione del sapere letterario nella scuola,* Milano, FrancoAngeli.
Menamparampil T. (2003), *L'incontro fra civiltà,* «Ad Gentes», n. 1.
Miner E.R. (1977), *Gli studi comparati interculturali.* En Gnisci e Sinopoli (1997), pp. 145-181.
Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *Cultura Scuola Persona.* Disponible en: **http://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2007/indicazioni_nazionali.shtml** (Consulta: 11/4/14).
Montale E. (1923), *Ossi di Seppia,* Milano, Mondadori. (Trad. esp.: *Huesos de sepia y otros poemas.* Barcelona: Orbis, 1983).
Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero,* Milano, Raffaello Cortina. (Trad. esp.: *La mente bien ordenada.* Barcelona: Seix Barral, 2007).
Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro,* Milano, Raffaello Cortina. (Trad. esp.: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona: Paidós, 2009).
Nanni A. y Surian A. (1995), *La geografia si può rinnovare. Introduzione pedagogico-didattica alla proiezione Peters,* Roma, Asal.
Naso P. (2005), *Laicità,* Bologna, EMI.
Naso P. y Salvarani B. (2009), *Il muro di vetro,* Bologna, EMI.
Nietzsche F. (1981), *Aurora. Scelta di frammenti postumi (1879-1881),* Milano, Mondadori. (Trad. esp.: *Aurora: pensamiento sobre los prejuicios morales.* Madrid: Biblioteca Nueva, 2000).
Nonno di Panopoli (2004), *Dionisiache,* V sec. d.C., Milano, Rizzoli.
Nussbaum M.C. (1999), *Coltivare l'umanità,* Roma, Carocci.
Olivieri A. (2002), *Il metodo ermeneutico.* En L. Guasti, *Apprendimento e insegnamento,* Milano, Vita e Pensiero,

pp. 295-337.
Olivieri D. (1961), *Dizionario etimologico,* Milano, Meschina.
Onida V. (2003), *Introduzione.* En G. Repetto y M. Rossi, *L'eguaglianza ed il principio di non discriminazione.*
Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri.*
Ovidio (1982), *Lettere di donne del mito,* Torino, Utet.
Ovidio (2003), *Metamorfosi,* Torino, Utet. (Trad. esp.: *Metamorfosis I-V.* Madrid: Gredos, 2008).
Pasolini P. P. (1964), *Il sogno della ragione,* en Poesie in forma di rosa. Einaudi, Torino. (Trad. esp.: «El sueño de la razón». En *Poesía en forma de rosa*, Madrid: Visor, 2002).
Pirni A. (2009), *Logiche dell'alterità,* Pisa, ETS.
Pasqualotto G. (2004), *Oriente e Occidente. L'identità in questione,* «Atopia», n. 4.
Pasqualotto G. (2006), *Oltre la filosofia comparata: filosofia come comparazione.* En AA.VV., *Comparativismi e filosofia,* Napoli, Liguori, pp. 15-41.
Pasqualotto G. (2009), *Per una filosofia interculturale,* Gemona del Friuli, UD, Mimes.
Pausania (1991), *Guida della Grecia,* III, 31, 7-8, II sec. d.C., Milano, Mondadori.
Platón (1992), *Sofista,* Milano, Bompiani. (Trad. esp.: *El sofista.* Madrid: Anaya, 2010).
Plotino (1947), *Enneadi,* III sec. d.C., Milano, Istituto Editoriale Italiano.
Plutarco (1988), *Le vite di Teseo e Romolo,* Milano, Mondadori.
Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants.* Disponible en: **http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf** (Consulta: 21/4/14).
Pulcini E. (2001), *L'io globale: crisi del legame sociale e nuove forme di solidarietà.* En D. D'Andrea y E. Pulcini, *Filosofie della globalizzazione,* Pisa, ETS.
Pulcini E. (2009), *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale,* Torino, Bollati Boringhieri.
Ratzinger J. (2004), *Ragione e fede, scambio reciproco per un'etica comune.* Disponible en: **http://www.caffeeuropa.it/pensareeuropa/276ratzinger.html** (Consulta: 21/4/14).
Remotti F. (2001), *Contro l'identità,* Roma-Bari, Laterza.
Ricoeur P. (2001), *La traduzione: una sfida etica,* Brescia, Morcelliana.
Rilke R.M. (1993), *Specchi. Sonetti a Orfeo.* En *Liriche e Prose,* Milano, Gruppo Editoriale Fabbri, Bompiani, Sonzogno, Etas Spa, p. 448. (Trad. esp.: *Sonetos a Orfeo.* Madrid: Visor, 2004).
Risso A. (1996), *I modi di amare di Sophia. La paideia strutturale del dialogo platonico,* Firenze, La Nuova Italia.
Rivière C. (1998), *Introduzione all'antropologia,* Bologna, Il Mulino.
Rohner R.P. (1977), *Advantage of the comparative method of anthropology,* «Cross-Cultural Research», vol. 12, pp. 117-144.
Rorty R. (2003), *Verità e progresso. Scritti filosofici,* Milano, Feltrinelli. (Trad. esp.: *Verdad y progreso. Escritos filosóficos.* Barcelona: Paidós, 2000).
Rosati M. (2004), *Prove di dialogo (asimmetrico).* Disponible en: **http://www.dipartimentodistoria.uniroma2.it/Curricula_collegio/Rosati_M.doc** (Consulta: 21/4/14).
Rossi Collevati C. (1998), *Leggende e tragedie della mitologia greca,* Padova, Monduzzi.
Russell B. (2007), *I problemi della filosofia,* Milano, Feltrinelli. (Trad. esp.: *Los problemas de la filosofía.* Barcelona: Labor, 1991).
Salvarani B. (2006), *Educare al pluralismo religioso. Bradford chiama Italia,* Bologna, EMI.
Salvarani B. (2008), *Vocabolario minimo del dialogo religioso. Per un'educazione all'incontro tra le fedi,* Bologna, EDB.
Sartori G. y Morlino L. (1991), *La comparazione nelle scienze sociali,* Bologna, Il Mulino. (Trad. esp.: *La comparación en las ciencias sociales.* Madrid: Alianza, 2002).
Sennet R. (2006), *La cultura del nuovo capitalismo,* Bologna, Il Mulino.
Shakespeare W. (1616), *La tempesta,* Disponible en:

http://www.liberliber.it/mediateca/libri/s/shakespeare/la_tempesta_traduzione_leoni/pdf/la_tem_p.pdf (Consulta: 21/4/14). (Trad. esp.: *La tempestad.* Madrid: Imagine Press, 2002).

Silvani G. (1998), *Il cerchio di Narciso: figure e simboli dell'immaginario wildiano,* Napoli, Liguori.

Sinopoli F. (1997), *Dalla comparazione intraculturale alla comparazione interculturale.* En Gnisci e Sinopoli (1997), pp. 14-60.

Smelser N.J. (1982), *La comparazione nelle scienze sociali,* Bologna, Il Mulino.

Sparti D. (1994), *Sopprimere la lontananza uccide,* Firenze, La Nuova Italia.

Sparti D. (1996), *Soggetti al tempo. Identità personale fra analisi filosofica e costruzione sociale,* Milano, Feltrinelli.

Sparti D. (2003), *L'importanza di essere umani. Etica del riconoscimento,* Milano, Feltrinelli. Spivak G.C. (2002), *L'imperativo di re-immaginare il pianeta,* «aut aut», n. 312, maggiogiugno, pp. 72-87.

Spivak G.C. (2003), *Morte di una disciplina,* Roma, Meltemi.

Spivak G.C. (2004), *Critica della ragione postcoloniale,* Roma, Meltemi.

Spivak G.C. (2006), *Terrore. Un discorso dopo l'11 settembre.* En Zoletto D., *Gayatri Chakravorty Spivak: Tre esercizi per immaginare l'altro,* «aut aut», n. 329, gennaio-marzo.

Stephanus H. (2008), *La scuola di Pitagora.*

Sundermeier T. (1999), *Comprendere lo straniero. Una ermeneutica interculturale,* Brescia, Queriniana.

Testa A. (1957), *La scuola del dialogo,* Bologna, Cappelli.

Todorov T. (1984), *La conquista dell'America. Il problema dell'altro,* Torino, Einaudi. (Trad. esp.: *La conquista de América: el problema del otro.* Madrid: Siglo XXI, 2010).

Todorov T. (1998), *La vita comune,* Milano, Pratiche. (Trad. esp.: *La vida en común. Ensayo de antropología general.* Madrid: Taurus, 2008).

Tosolini A. (2004), *Identità, differenza, pluralità. La città in prospettiva multiculturale.* En A. Tosolini, K. Allam y M. Martiniello, *La città multiculturale,* Bologna, EMI.

Tosolini A. (2006), *Città,* Bologna, EMI.

Tosolini A. (2008), *Il post-umano è qui. Educare nel tempo del cambiamento,* Bologna, EMI.

Tosolini A., Allam K. y Martiniello M. (2004), *La città multiculturale,* Bologna, EMI.

Tosolini A., Brunello P. y Giusti S. (2009), *Cittadinanza e costituzione: quaderno di lavoro e percorsi di progettazione per la costruzione di un curricolo verticale,* Lecce, Pensa.

Tosolini A., Giusti S. y Papponi Morelli G. (2007), *A scuola di intercultura: cittadinanza, partecipazione, interazione,* Trento, Erickson.

Tosolini A. y Zoletto D. (2007), *Acqua e intercultura,* Bologna, EMI.

Tosolini T. (2009), *Interno giapponese. Tracce di un dialogo tra Oriente e Occidente,* Bologna, EMI.

Trinchero R. (2004-2005), *Corso di Pedagogia Sperimentale on line.* Disponible en: **www.edurete.org/public/pedagogia_sperimentale/corso.aspx** (Consulta: 21/4/14).

Tuffanelli L. (2007), *Comprendere,* Trento, Erickson. (Trad. esp.: *Comprender. ¿Qué es? ¿Cómo funciona?* Madrid: Narcea, 2010).

Valvo S. (2004), *La ferita narcisistica e la ricerca della felicità,* Actas del Congreso *Le nuove vie del benessere,* Ragusa, 26 marzo. Disponible en: **http://www.lealidiermes.net/la_ferita_narcisistica.htm** (Consulta: 21/4/14).

Volpi F. (2009), *Filosofia della traduzione,* «la Repubblica», 7 luglio.

Waal Malefijt A. de (1978), *Immagini dell'uomo. Storia del pensiero antropologico,* Roma, Armando.

Walcott D. (1987), *Mappa del nuovo mondo,* Milano, Adephi.

Wilde O. (2000), *Il ritratto di Dorian Gray,* Torino, Einaudi. (Trad. esp.: *El retrato de Dorian Grey.* Madrid: Mestas, 2001).Wimmer F.M. (2005), *Conversazione sulla fi losofi a interculturale con Giovanni Leghissa,* «Simplegadi. Rivista di Filosofia Interculturale», n. 26, pp. 61-66.

Wolff H.M. (1975), *Friedrich Nietzsche. Una via verso il nulla,* Bologna, Il Mulino.

Zoletto D. (2003), *Il doppio legame. Bateson, Derrida,* Bompiani, Milano.

Zoletto D. (2006), *Spivak. Imparare dal basso,* «aut aut», n. 329, pp. 47-64.

Zoletto D. (2007), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità,* Milano, Raffaello Cortina.
Zoletto D. (2010), *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco,* Milano, Raffaello Cortina.
Zoletto D. y Leghissa G. (2002), *Gli equivoci del multiculturalismo,* «aut aut», n. 312.
Zweigert K. y Kotz H. (1982), *Introduzione al diritto comparato,* vol. 1: *I principi fondamentali,* Milano, Giuffrè.

Colección «DIDÁCTICA DE LAS OPERACIONES MENTALES»



1. Comprender
¿Qué es?
¿Cómo funciona?



2.Crear
Cómo se desarrolla
una mente creativa



3.Evaluar
Cómo aprenden los estudiantes
el proceso de valoración



4. Describir
Implicaciones psicológicas,
pedagógicas y sociales

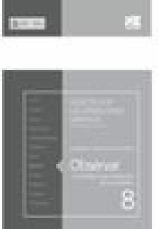


5.Experimentar
Aplicación del método científico
a la construcción del conocimiento



6. Juzgar
De la opinión no fundamentada
al juicio elaborado





7. Producir
Una competencia
cognitiva y social



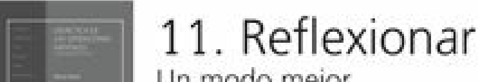
8. Observar
Los sentidos en la construcción
del conocimiento



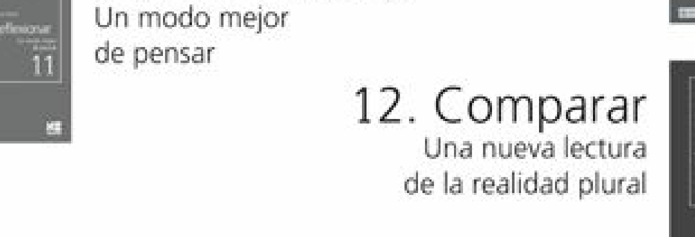
9. Interpretar
De la comprensión previa a la explicación
de los acontecimientos



10. Formular hipótesis
Para construir el conocimiento



11. Reflexionar
Un modo mejor
de pensar





12. Comparar
Una nueva lectura
de la realidad plural





NARCEA, S. A. DE EDICIONES

Coeditan:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
Secretaría General Técnica
Catálogo de publicaciones del Ministerio: **www.mecd.gob.es**
Catálogo general de publicaciones oficiales: **publicacionesoficiales.boe.es**
y

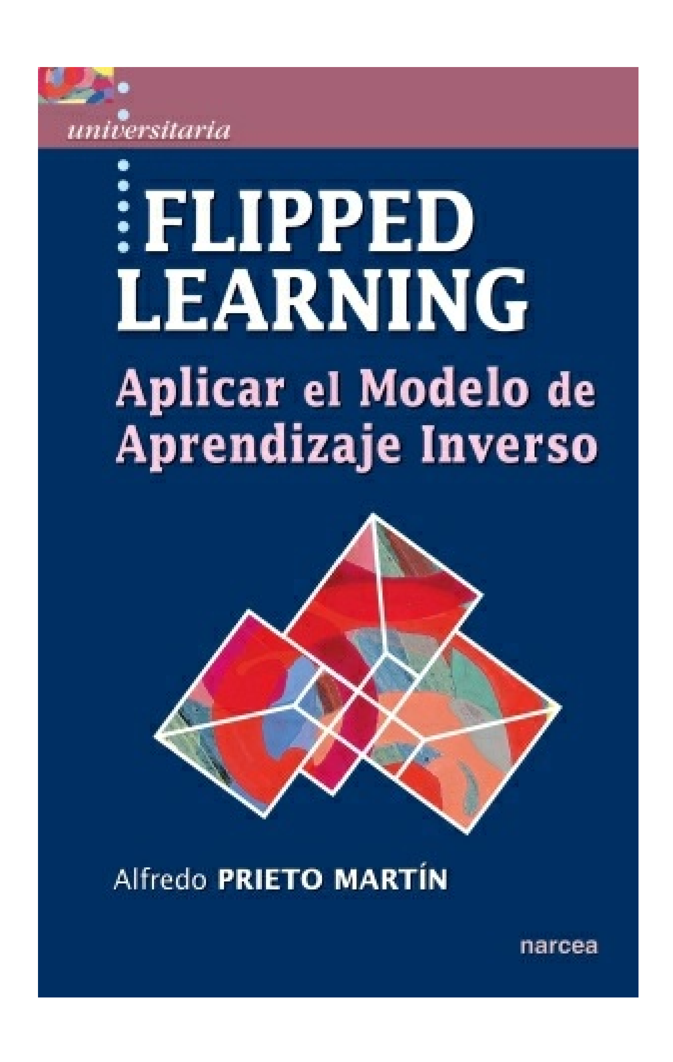
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

Título original de la obra: *Comparare*

Traducción y adaptación: Sara Alcina Zayas
Revisión de la edición española: Camino Cañón Loyes

ISBN libro papel de Narcea: 978-84-277-2048-0
ISBN eBook de Narcea: 978-84-277-2049-7
ISBN ePub: 978-84-277-2309-2

ISBN libro papel del MECD: 978-84-369-5555-2
NIPO libro papel del MECD: 030-14-065-9
ISBN eBook del MECD: 978-84-369-5554-5
NIPO eBook del MECD: 030-14-064-3


universitaria
FLIPPED LEARNING
Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso
Alfredo PRIETO MARTÍN
narcea

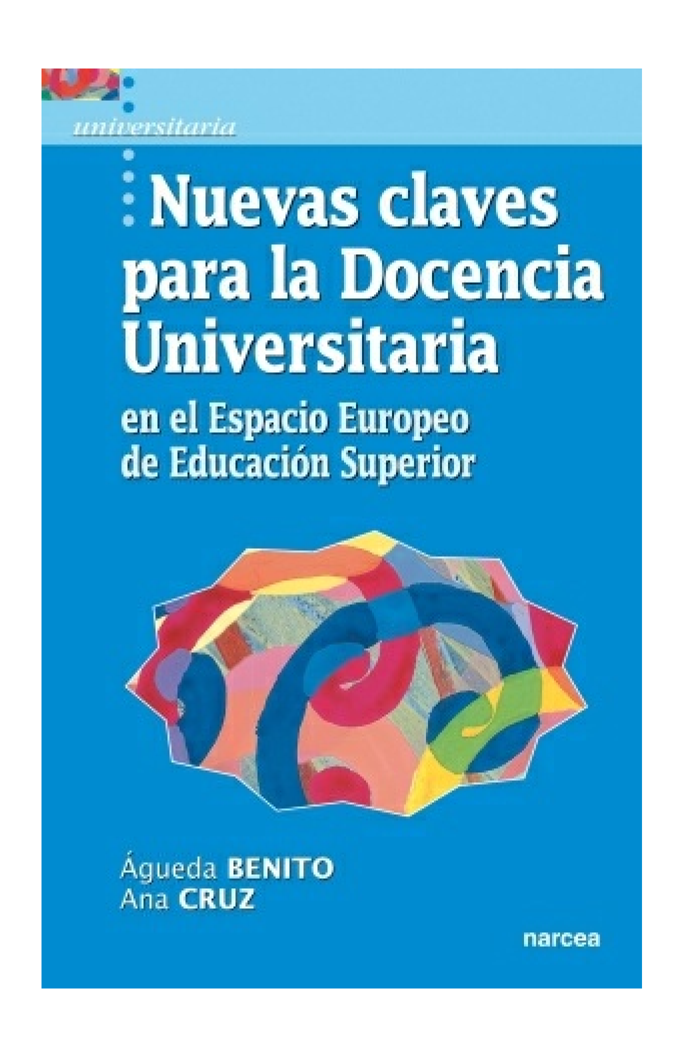
Flipped learning

Prieto Martín, Alfredo
9788427723481
208 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Aporta al profesorado todos los conocimientos y estrategias que necesita adquirir para llevar a cabo con éxito el modelo de aprendizaje inverso (flipped learning) que tan buenos resultados está dando a miles de profesores de todos los niveles educativos en el mundo. El libro es un manual de ayuda para docentes que quieren empezar a implementar metodologías de aula inversa en sus asignaturas. Aporta conocimientos básicos sobre el modelo de aprendizaje inverso, así como información relevante sobre las distintas metodologías y herramientas tecnológicas que pueden usarse en distintas asignaturas y áreas de conocimiento.
Especialmente útiles son los capítulos en los que se explica cómo implementar las distintas metodologías de fomento del estudio previo (Just-in-Time Teaching, Peer Instruction, Team Based Learning y PEPEOLA) y cómo lograr motivar a los alumnos a realizar el estudio previo mediante técnicas de marketing del modelo y de gamificación. También es de gran utilidad el capítulo sobre cómo analizar las respuestas de los alumnos tras la interacción con los materiales, a fin de conocer cuáles son sus intereses y dificultades reales; en el libro se muestran diversos modos de aprovechar este feedforward procedente de los alumnos para replantear las clases, teniendo en cuenta sus intereses y dificultades, proporcionándoles así el feedback que más necesitan.
Finalmente, el libro presenta también resultados de experiencias de este modelo, llevadas a cabo con éxito en varias asignaturas universitarias de distintos grados.

Cómpralo y empieza a leer


universitaria
Nuevas claves para la Docencia Universitaria
en el Espacio Europeo de Educación Superior
Águeda BENITO
Ana CRUZ
narcea

Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior

Benito, Águeda
9788427722583
144 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

La redefinición de los objetivos de la Educación Superior que supone el proceso de convergencia europea implica grandes novedades en el planteamiento de la enseñanza que viene desarrollándose en las universidades. Este libro de naturaleza práctica e ilustrado permanentemente por ejemplos concretos y recomendaciones sencillas, pretende facilitar el cambio docente necesario para la verdadera construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Los autores comienzan describiendo los elementos fundamentales del nuevo enfoque docente, extendiéndose posteriormente en la descripción de un conjunto de herramientas que pueden hacer posible el cambio. Además de abordar la descripción práctica de los métodos activos de enseñanza-aprendizaje y el seguimiento del alumnado por parte del profesor, este libro dedica sendos módulos a la evaluación y a la utilización de las TICs en la Educación Superior, contemplando, finalmente, algunas recomendaciones para el desarrollo integrado de la actividad docente e investigadora del profesorado universitario.

Cómpralo y empieza a leer


MERCEDES BLANCHARD y Mª DOLORES MUZÁS
LOS PROYECTOS
DE APRENDIZAJE
Un marco metodológico clave
para la innovación
educación hoy estudios
narcea

Los Proyectos de Aprendizaje

Blanchard, Mercedes
9788427722101
208 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

¿Qué se entiende por innovar? ¿Cuáles son los planteamientos educativos concretos a los que deberá responder una institución educativa que quiera se innovadora? El libro presenta, en primer lugar, una reflexión teórica sobre el sentido, presupuestos y elementos básicos de la innovación educativa. Y, en segundo lugar, los resultados de los procesos llevados a cabo con equipos docentes y comunidades educativas de diferentes niveles.

Responde a la cuestión qué se entiende por innovar y facilita algunas claves que pueden ayudar a reconocer este proceso, cuando se produce con la intencionalidad y la implicación del profesorado. Presenta los grandes marcos teóricos que propician la actuación innovadora en el aula, tales como la enseñanza para la comprensión, las inteligencias múltiples, el pensamiento crítico y creativo y los Proyectos de Aprendizaje¸ por considerar que estos son los marcos teóricos, idóneos y más ajustados a una innovación real y efectiva. Además, desarrolla todo lo relacionado a los Proyectos de Aprendizaje para la Comprensión: su proceso detallado de planificación, aplicación y evaluación, y sus inmensas posibilidades para involucrar al alumnado de cualquier edad.

La segunda parte de la obra presenta el desarrollo completo y pormenorizado de cuatro Proyectos de Aprendizaje desarrollados en diferentes etapas, desde la educación infantil hasta la educación superior. Los Proyectos funcionan bien en manos de profesionales que se plantean su trabajo en equipo, de manera comprometida, que toman las riendas de su propio desarrollo profesional y que están convencidos de que los alumnos y alumnas son los verdaderos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Cómpralo y empieza a leer


Elena FRANKlin


GeMeLos
Orientaciones
Sobre su Crianza
y Desarrollo
Psicológico
EN LA FAMILIA
Y EN LA ESCUELA
narcea

Gemelos. Orientaciones sobre su crianza y desarrollo psicológico

Franklin, Elena
9788427722002
152 Páginas

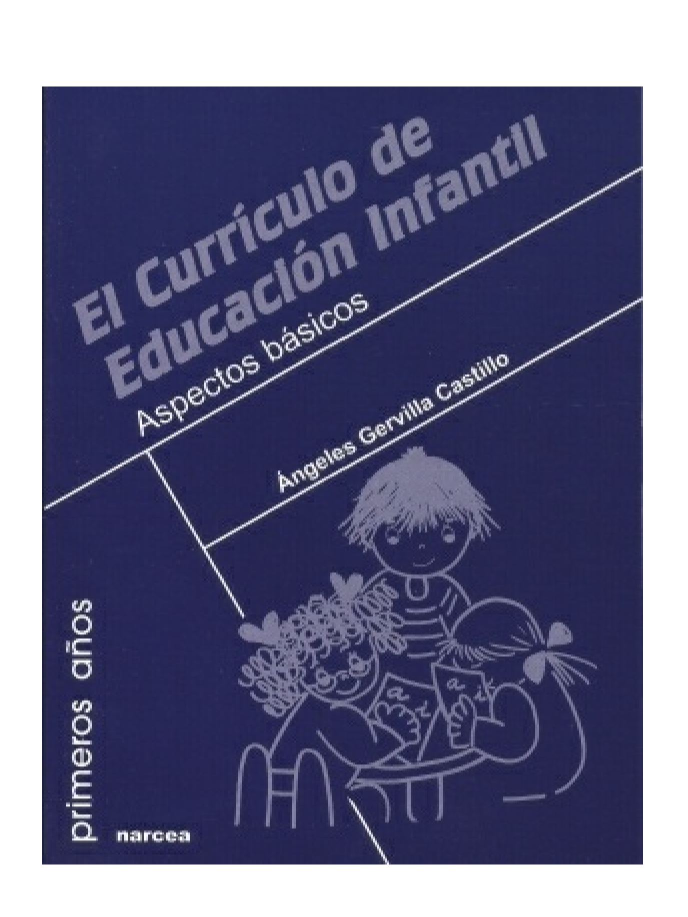
Cómpralo y empieza a leer

Este libro, escrito en un lenguaje sencillo, asequible y a la vez riguroso, tiene un doble propósito, contribuir al conocimiento teórico sobre aspectos particulares del desarrollo psicológico en gemelos y mellizos y, a la vez, servir de instrumento de ayuda y orientación práctica a los padres, familiares y docentes sobre cómo anticipar, comprender y también resolver y mejorar aspectos espcíficos durante la crianza, evolución y desarrollo de múltiples.

La obra explica el desarrollo y crianza de gemelos y mellizos desde la concepción hasta la adolescencia, enfatizando sus características psicológicas y afectivo-sociales, combinando los conocimientos científicos del tema con la experiencia de la propia autora quien, además de ser madre de dos parejas de gemelos y abuela de otro par, es psicóloga y experta en este tema. En el último capítulo se narran algunas experiencias difíciles, y cómo afrontarlas, cuando un gemelo sobrevive al otro, para culminar con variados testimonios y vivencias de familias donde se han dado partos de gemelos y mellizos.

Incluye un Glosario que ayudará a los diferentes lectores a la mejor comprensión de la obra.

Cómpralo y empieza a leer


El Currículo de Educación Infantil
Aspectos básicos
Ángeles Gervilla Castillo
primeros años
narcea

El currículo de Educación Infantil

Gervilla, Ángeles
9788427720916
128 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Un libro breve, sencillo y práctico en el que se ofrecen modelos, medios, recursos y orientaciones de evaluación, para elaborar y poner en práctica el currículo de la educación infantil. Concede especial importancia al papel de la familia en esta etapa educativa y orienta sobre las relaciones famililа-escuela. Dedica un capítulo final al Practicum en educación infantil. Un manual básico para la formación inicial de los maestros y maestras de los más pequeños.

Cómpralo y empieza a leer

Índice

Portadilla 2
Título 3
Índice 6
PRESENTACIÓN 9
- Estructura de la Colección «Didáctica de las Operaciones Mentales» 14
- Estructura de cada título de la Colección 15

PRIMERA PARTE: MODELOS TEÓRICOS 18

PRIMER CAPÍTULO - Qué significa comparar: Un viaje entre lenguas, palabras e historias 20
- Del mundo latino a la House of Lords, pasando por un magistrado etrusco 20
- Poner a la par, con-frontar, para-ngonar 23
- Comparar es más que clasificar: «Yo aquel infinito silencio a esta voz voy comparando» 29

SEGUNDO CAPÍTULO - Y el comparar se convirtió en ciencia 31
- Algunos tipos de comparación 31
- La revolución científica 32
- De las ciencias físico-naturales a las ciencias humanas 38
- Comparación: ¿un método o una ciencia?: el derecho, la sociología, la política, la lingüística, la literatura, la filosofía, y tantas otras ciencias comparadas 47
- El otro: ¿es realmente incognoscible? El encuentro con la alteridad a través de la comparación 63

TERCER CAPÍTULO - Comparar: la democracia, la ciudadanía y una nueva sociedad 70
- Actuación educativa, actuación política 70
- La crisis de los sistemas educativos 71
- Re-imaginar el planeta 74
- Comparar: el respiro del pensamiento 75
- Más allá del aséptico tertium comparationis 77
- Los nómadas crean mundos plurales 78
- La frontera como lugar generativo del pensamiento. Pensar mestizo/pensar plural 80
- ¿Integración versus inter-acción? 82

• ¿Qué será de nosotros en un mundo tan complejo? Aprender del cambio 84
• Re-imaginar el planeta ¿pero y el pasado? 86
• El espacio de los cazadores furtivos: elogio de la infidelidad 86
• El viaje, el mar y el naufragio 89
• Construcción de una nueva ciudadanía glo-cal 90

SEGUNDA PARTE: APLICACIONES PRÁCTICAS O MODELOS OPERATIVOS 94

CUARTO CAPÍTULO - Aprender a comparar. El Mito de Narciso-Eco y el Mito de Teseo-Ariadna 96

• El contexto: la escuela, la clase, los alumnos 96
• Comparar a nivel Sincrónico. La relación con la alteridad: comparación especular entre las parejas amorosas Narciso-Eco y Teseo-Ariadna 98
• Comparar a nivel Diacrónico: el mito de Narciso: de Ovidio a Freud 113
• Las fuentes 125

QUINTO CAPÍTULO - Para una alfabetización religiosa de matriz intercultural. El Syllabus de Bradford 132

• Introducción: ¿no podemos dejar de llamarnos cristianos? 132
• El muro de cristal 133
• La ausencia de alfabetización religiosa 135
• Hacia una nueva concepción de la laicidad 135
• ¿Aprender los unos de los otros? 137
• Hacia una democracia intercultural 140
• El contexto: el Syllabus de Bradford 142
• Las competencias: el Syllabus de Bradford 145
• ¿Comparar las religiones? 147
• Indicaciones didácticas: ¿comparar lo incomparable? 148
• Conclusión 151

SEXTO CAPÍTULO - Comparar en el ámbito de la geografía. ¡Oh, dios mío se me ha “reducido” el mundo! 162

• «Introducción. ¿Dónde está el mapa más bello del mundo?» 162
• Indicaciones didácticas. 163
• Jugar con el GPS 164
• PNUD: la geografía humana a un solo clic 165
• «Conectando mundos» y e-twinning: hacia una geografía del encuentro 166

BIBLIOGRAFÍA 168

Página de créditos 177